

Université de Zagreb
Faculté de philosophie et lettres
Département d'études romanes

LES INTERFÉRENCES LEXICALES DE L'ANGLAIS DANS L'INTERLANGUE
FRANÇAISE DES ÉTUDIANTS CROATOPHONES
Mémoire de master

Étudiante : Anja Draginić

Directrice de recherche : Darja Damić Bohač

Zagreb, juin 2018

Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za romanistiku

LEKSIČKE INTERFERENCIJE ENGLESKOG JEZIKA U FRANCUSKOM
MEĐUJEZIKU KROATOFONIH STUDENATA
Diplomski rad

Studentica: Anja Draginić

Mentorica: dr. sc. Darja Damić Bohač

Zagreb, lipanj 2018.

RÉSUMÉ

Cette étude vise à déterminer le degré d'occurrence des interférences lexicales de l'anglais (L2) dans l'interlangue française (L3) des étudiants croatophones de langue et littérature françaises. Jusqu'à présent, ce sujet a été étudié seulement au niveau intermédiaire, auprès des étudiants de première et deuxième année d'études, où on a relevé un niveau assez élevé d'interférences lexicales dues à l'anglais. De plus, une baisse d'interférences a été remarquée chez les étudiants de deuxième année, suggérant que les interférences lexicales diminuent à mesure que les étudiants avancent en langue cible. Plusieurs autres études ont également relevé une telle tendance. Du fait que ce sujet n'a pas été étudié au niveau avancé, chez les étudiants de troisième et quatrième année d'études de langue et littérature françaises, nous avons décidé de l'aborder et de voir dans quelle mesure les interférences lexicales apparaissent à ce niveau-là. Les résultats obtenus à travers un questionnaire contenant une tâche de traduction où les étudiants devaient traduire vingt lexèmes du croate vers le français ont montré que les interférences lexicales de l'anglais apparaissent dans l'interlangue française des étudiants croatophones de niveau avancé, mais à un moindre degré qu'au niveau intermédiaire. Plus précisément, les résultats obtenus correspondent à ceux des études précédentes et les confirment : plus les étudiants avancent en langue cible, moins ils produisent d'interférences.

Mots clés : interférence, interlangue française, première langue étrangère, L2, deuxième langue étrangère, L3, influence translinguistique

SAŽETAK

Cilj ovog rada bio je utvrditi u kojoj se mjeri javljaju leksičke interferencije engleskog jezika (L2) u francuskom međujeziku (L3) kroatofonih studenata francuskog jezika i književnosti. Ovu se temu do sada istraživalo samo sa studentima prve i druge godine studija, gdje je utvrđena visoka razina leksičkih interferencija engleskog jezika. Također, uočeno je manje interferencija kod studenata druge godine, što upućuje na zaključak da s boljim poznavanjem ciljnoga jezika opada pojavnost interferencija. Takav trend zabilježen je i u nekoliko drugih studija. S obzirom na to da ova tema nije istražena kod studenata viših godina studija, odlučili smo je istražiti i utvrditi u kojoj se mjeri leksičke interferencije engleskog jezika pojavljuju u tom kontekstu. U tu svrhu korišten je upitnik u kojem su studenti trebali prevesti dvadeset odabranih leksema s hrvatskog na francuski jezik. Rezultati analize pokazali su da leksičke interferencije engleskog jezika postoje u francuskom međujeziku hrvatskih studenata na višim godinama studija, no u manjoj mjeri nego što je to utvrđeno kod studenata prve i druge godine studija. Dobiveni rezultati odgovaraju rezultatima iz prethodnih studija i potvrđuju ih: što više učenici napreduju u ciljnome jeziku, to su interferencije rjeđe.

Ključne riječi: Interferencija, francuski međujezik, prvi strani jezik, L2, drugi strani jezik, L3, međujezični utjecaji

Table des matières

1. Introduction.....	5
2. Cadre théorique.....	6
2.1 Définitions.....	6
2.2 Recherches sur les interférences lexicales en L3	18
3. Etude.....	25
3.1 Objectifs	25
3.2 Méthodologie et recueil des données	26
3.3 Participants	28
3.4 Procédé.....	30
3.5 Analyse des données	30
4. Résultats et discussion	31
4.1 Les interférences identifiées	31
4.2 Les interférences selon l'année d'études	39
5. Conclusion	44
6. Bibliographie	47
7. Appendices	52
7.1 Questionnaire	52
7.2 Solutions	56

1. Introduction

Chaque apprenant au moment de l'apprentissage d'une langue étrangère possède déjà au moins la connaissance de sa langue maternelle, dans le sens de première langue qu'il a acquise. Celle-ci peut par conséquent influencer positivement et négativement son apprentissage d'une nouvelle langue. La situation est plus complexe pour les apprenants plurilingues qui, outre leur langue maternelle, possèdent des connaissances dans une ou plusieurs langues étrangères parce que celles-ci peuvent aussi influencer leur apprentissage nouveau. Dans cette étude, nous nous focalisons sur les apprenants plurilingues et sur l'influence négative de leur première langue étrangère – l'anglais (L2) sur leur deuxième langue étrangère (L3) – le français. Plus précisément, nous nous focalisons sur les interférences lexicales, ou l'emploi des éléments lexicaux de l'anglais dans l'interlangue française des étudiants croatophones de langue et littérature françaises.

Les interférences lexicales de l'anglais présentent une difficulté fréquemment rencontrée par les étudiants croatophones lors de la production orale ou écrite en français (Damić Bohač 2003 ; Berlengi et Damić Bohač 2014). Une étude récente (Pećnik 2017) qui a examiné le degré d'occurrence des interférences lexicales dans ce contexte a relevé un niveau assez élevé d'interférences lexicales chez les étudiants de niveau intermédiaire, inscrits en première et deuxième année d'études. Pourtant, une baisse d'interférences a été remarquée chez les étudiants de deuxième année d'études, suggérant que les interférences diminuent au fur et à mesure que les étudiants avancent en langue cible. Plusieurs autres études qui ont été réalisées dans des contextes différents ont également remarqué une telle tendance. Puisque le degré d'occurrence des interférences lexicales n'a pas été étudié à un niveau avancé, nous avons décidé de l'aborder auprès des étudiants de troisième et de quatrième année d'études.

Dans la première partie de notre étude, nous allons présenter le cadre théorique de notre étude et les recherches existantes sur ce sujet. Le chapitre 3 sera consacré à nos recherches, dont les résultats seront présentés dans le Chapitre 4, qui sera suivi d'une conclusion.

2. Cadre théorique

2.1 Définitions

Dans cette étude, nous nous proposons d'analyser l'interlangue française des étudiants croatophones en nous focalisant sur un de ses phénomènes issus du contact des langues acquises par les apprenants – celui de l'interférence.

Par la notion d'interlangue nous entendons « la nature et la structure spécifiques du système d'une langue cible intériorisé par un apprenant à un stade donné » (Cuq 2003, 139). Plus précisément, c'est « la connaissance et l'utilisation "non-natives" d'une langue quelconque par un sujet non-natif » (Besse et Porquier 1984, 216). Ce système spécifique et « autre que celui de la langue-cible » (*Ibid.*) comporte des éléments de la langue cible mais aussi ceux de la langue maternelle et/ou d'autres langues acquises par l'apprenant (Cuq 2003, 139-140). Aussi connu sous les noms de « compétence transitoire », « système approximatif », « langue de l'apprenant » ou « grammaire intériorisée » (Besse et Porquier 1984, 216), le terme et la notion d'interlangue (en anglais *interlanguage*) ont été introduits par le linguiste américain Larry Selinker en 1972.

Chaque apprenant au moment de l'apprentissage d'une langue étrangère en tant que sa deuxième langue (L2) possède déjà au moins la connaissance de sa langue maternelle (LM) dans le sens de première langue (L1) qu'il a acquise.¹ Celle-ci peut par conséquent influencer positivement et négativement son apprentissage nouveau. Dans le domaine de la didactique des langues, la notion d'interférence désigne normalement l'influence négative de la langue maternelle et/ou d'autre(s) langue(s) acquise(s) par l'apprenant sur la langue cible. Dès son introduction en 1953, la notion d'interférence a été définie de manières diverses. Voyons quelques-unes de ces définitions.

C'était le linguiste américano-polonais Uriel Weinreich qui a introduit le terme et la notion d'interférence en 1953. Selon lui, l'interférence dénote les écarts par rapport à la norme d'une des

¹ La langue maternelle ne doit pas nécessairement correspondre à la première langue acquise par un individu (Medved-Krajnović 2010, 2-3). Pourtant, cela n'est pas le cas des participants de cette étude pour lesquels la LM – le croate, est aussi la première langue (L1) qu'ils ont acquise.

langues dont dispose l'apprenant résultant du contact d'au moins deux langues dans son répertoire langagier (1953, 1). Pendant environ la même période, l'interférence ou « transfert négatif », est devenue la notion centrale de l'analyse contrastive de Fries (1945) et Lado (1957), qui vise à prévoir les erreurs des apprenants en comparant la langue source à la langue cible et en identifiant leurs différences en tant que zones de difficultés d'apprentissage (Cuq 2003, 139 ; Besse et Porquier 1984, 201). Dans le cadre de l'analyse contrastive, l'interférence se réfère à des effets négatifs de transfert des traits de la langue maternelle dans la langue cible. Plus précisément, l'analyse contrastive suppose que les apprenants « tendent à transférer dans la langue étrangère [...] les caractéristiques formelles et sémantiques de leur langue maternelle » (Besse et Porquier 1984, 201). Lorsqu'il y a similarité entre les deux langues - la LM et la LC, les effets de ce transfert sont positifs et l'apprentissage est facilité ; cependant, lorsqu'il y a différence entre les deux, cela « donne lieu à transfert négatif – ou interférence – et donc à des erreurs, manifestations des difficultés d'apprentissage » (*Ibid.*).

Une dizaine d'années plus tard, l'interférence a été abordée par Francis Debyser (1970) en tant que notion centrale de sa théorie de l'interférence. Selon Debyser, l'interférence peut être définie selon trois points de vue. D'un point de vue psychologique, l'interférence est une « *contamination de comportements* » ou « l'effet négatif que peut avoir une habitude sur l'apprentissage d'une autre habitude » (italique dans l'original ; 1970, 34). D'un point de vue linguistique, c'est « l'emploi, lorsque l'on parle ou que l'on écrit dans une langue, d'éléments appartenant à une autre langue », et du point de vue de la pédagogie des langues vivantes, c'est une faute particulière que commet l'apprenant d'une langue étrangère « sous l'effet des habitudes ou des structures de sa langue maternelle » (W. Mackey 1965 cité dans *Ibid.*). Dans cette étude, nous traiterons les interférences du point de vue de la linguistique et de la pédagogie des langues vivantes. En d'autres termes, nous analyserons les interlangues de nos participants afin d'identifier un type particulier des fautes – celui de l'emploi des éléments appartenant à une langue autre que la langue cible. Pourtant, nous irons au-delà de la langue maternelle en tant que seule source d'interférences et nous nous focaliserons sur les interférences provenant de la première langue étrangère de nos participants. Conformément à cela, les définitions de l'interférence de Debyser nous semblent être trop restreintes et celle de Galisson et Coste (1976) nous semble être plus appropriée. Selon eux, l'interférence dénote les « difficultés rencontrées par l'élève et fautes qu'il commet en langue

étrangère du fait de l'influence de la langue maternelle ou d'une autre langue étudiée antérieurement » (Galisson et Coste 1976, cités dans Gaoudi 2012, 63).

Dans le domaine de la didactique des langues, et plus particulièrement dans le cadre de l'analyse des erreurs, telle qu'elle a été conçue dans les années 70 visant à interpréter les erreurs des apprenants (Marquilló Larruy 2003, 5, 71), les interférences sont souvent mentionnées dans le contexte des erreurs interlinguales. Plus précisément, les interférences sont considérées être source des erreurs interlinguales :

Les erreurs interlinguales sont celles qui proviennent en général de l'interférence, c'est-à-dire, des transferts négatifs que fait l'apprenant de sa langue maternelle à la langue étrangère qu'il est en train d'apprendre. Mais nous voudrions également signaler que l'interférence peut se réaliser sous l'influence (...) d'une autre langue étrangère étudiée antérieurement (Galisson et Coste 1976, cités dans Ljubić, 2016, 34).

C'est pourquoi nous nous focalisons sur les interférences, ou erreurs interlinguales, provenant de la première langue étrangère (L2) des étudiants – l'anglais, sur leur deuxième langue étrangère (L3) ou la langue cible – le français. Plus particulièrement, nous nous focalisons sur les interférences au niveau du lexique. Déjà en 1953, Weinreich a remarqué que les interférences peuvent pénétrer dans tous les domaines de la langue. Ainsi, la majorité des chercheurs qui les aborde distingue les interférences phoniques (ou phonétiques, dépendant de l'auteur), morphosyntaxiques et lexicales (Weinreich 1953 ; Klein 1987, 42, cité dans Şavli 2009, 182 ; De Angelis 2007, 41 ; Moussaoui 2016, 10). Cependant, certains chercheurs proposent d'autres classifications et mentionnent aussi des interférences pragmatiques, sociolinguistiques et culturelles (Jarvis et Pavlenko 2007, 20 ; Gaoudi 2012, 41-44). De plus, nous pouvons distinguer les interférences « à l'oral et à l'écrit, en production et en compréhension » (Cuq 2003, 139).

Dans cette étude, nous examinerons les interférences lexicales survenues lors de la production écrite où un apprenant utilise un élément lexical d'une langue étrangère autre que la langue cible. Cet élément peut être importé sans aucune adaptation à la langue cible ou avec une adaptation. Cette distinction a été remarquée et adoptée par plusieurs chercheurs abordant le même sujet ; pourtant, leurs appellations des catégories respectives diffèrent. Ainsi, Hammarberg (2006, 4) et Trévisiol (2006, 8-13) distinguent « les changements de code non-adaptés » pour désigner les mots et expressions empruntés à une langue autre que la LC qui n'ont subi aucune adaptation à la LC, et « les transferts (lexicaux) » pour désigner ceux qui ont été adaptés phonologiquement ou

morphologiquement à la LC. D'une manière similaire, Lindqvist (2006, 63) utilise les termes « changements de code » pour les mots transférés sans adaptation à la LC et « francisations » pour les mots transférés avec adaptation à la LC. Pour désigner les mêmes phénomènes, Muñoz (2006, 7) utilise le terme « transfert lexical » qui est ensuite subdivisé en « emprunts adaptés et non-adaptés ».

Les travaux existants sur les interférences lexicales dans le contexte croate, notamment l'article de Damić Bohač (2003) et le mémoire de Master 2 de Pečnik (2017), ne font pas exactement cette distinction même si une correspondance partielle existe quant aux mots adaptés à la LC. Dans son article sur les éléments anglais (L2) dans l'interlangue française (L3) des étudiants croatophones, Damić Bohač classe les mots qui proviennent de l'anglais et qui sont passés par une adaptation à la LC en tant que « tentatives maladroites » (2003, 115). Ce sont, par exemple, les formes *protector* et *résolver* que les étudiants ont proposées pour les verbes français *protéger* et *résoudre* et qui ont été construites sous l'influence des verbes anglais *protect* et *resolve*. L'auteure l'explique par le fait que les étudiants ont une très bonne maîtrise de l'anglais grâce à une exposition fréquente à l'anglais à travers les médias, les jeux, la musique, sans oublier l'apprentissage à l'école primaire et au lycée. Ainsi, les apprenants « puisent spontanément dans le fonds lexical anglais quand ils n'arrivent pas à trouver le mot juste ou tout simplement pour pallier un trou de mémoire ». De même, ils forgent des mots « dans la meilleure tradition française » : « au radical anglais viennent s'ajouter les suffixes français » (2003, 113-117). Les autres interférences identifiées sont catégorisées plutôt selon le domaine où elles se sont produites que selon la manière (adaptées ou non à la LC). Ainsi, l'auteure distingue aussi « les faux amis » et « les emprunts entrés dans l'usage courant » (*Ibid.*). Par « les faux amis », nous entendons les mots anglais « dont la forme, identique ou proche d'un mot de la langue cible [français], a en fait un sens complètement ou partiellement différent de celui qu'il a dans la langue de départ [anglais] » (Walter 2001, 101). Parmi les faux amis relevés dans l'interlangue française des étudiants, Damić Bohač (2003, 117) mentionne les noms *affaire* et *cave* qui existent en anglais aussi qu'en français mais qui ont en fait des sens différents. En anglais, *affair(e)*² dénote une liaison, aventure amoureuse alors qu'en français, *affaire* dénote une activité/obligation, surtout dans le domaine du travail.³ Quant à *cave*, la version

² Affair, Larousse Dictionnaire bilingue anglais-français (2018)

³ Affaire, Larousse Dictionnaire français (2018)

anglaise dénote une excavation ouverte à la surface du sol nommée *grotte* en français⁴, tandis que *cave* en français dénote une pièce située en sous-sol.⁵ Séduits par l'identité (ou similarité) des formes anglaise-française, les étudiants supposent qu'il y a aussi une identité de sens et par conséquent produisent des interférences. Par « les emprunts entrés dans l'usage courant », Damić Bohač comprend les anglicismes, ou inventions produites sous l'influence de l'anglais, qui ont été identifiées non pas seulement chez les étudiants en tant que « stratégies de compensation » mais aussi chez les locuteurs natifs français à cause de l'influence de l'anglais sur la langue des médias et la langue parlée. Ce sont, par exemple, le nom *opportunité* qui a remplacé *occasion* sous l'influence de l'anglais *opportunity*, et l'adjectif *mature* qui a remplacé *mûr* sous l'influence de son vrai ami anglais *mature* pour désigner la maturité psychologique (2003, 117-118).

L'étude de Pećnik (2017), qui vise à déterminer le degré d'interférences lexicales chez les étudiants croatophones de langue et littérature françaises de niveau intermédiaire, a relevé d'autres exemples d'interférences qui sont survenues à cause de la ressemblance trompeuse des formes des faux amis qui amenait les étudiants à faire des fausses analogies au niveau du sens. Par exemple, c'était le cas du nom anglais *library* qui ne signifie pas librairie en français, mais bibliothèque. Ensuite, la ressemblance orthographique des vrais amis, ou des mots anglais-français qui outre les formes identiques ou très ressemblantes, ont aussi les mêmes sens (Bertrand et Lévy 1999, cités dans Walter 2001, 102), s'avérait être trop grande pour de nombreux étudiants qui ont adopté l'orthographe anglaise au lieu de l'orthographe française. Entre autres, c'était le cas des noms français *appartement*, *adresse* et *exemple* qui ont été incorrectement orthographiés sous l'influence de leurs vrais amis anglais *apartment*, *address* et *example*. Finalement, Pećnik a aussi identifiée des formes qui ont été empruntées à l'anglais et ensuite adaptées morphologiquement au français, ce qui correspond à la catégorie des tentatives maladroites de Damić Bohač (2003). Son exemple est le même que celui de Damić Bohač : *protecter* au lieu de *protéger* [fr.], construit sous l'influence de l'anglais *protect* (Pećnik 2017, 52-62).

Dans les années 80, le terme « influence translinguistique » (en anglais *crosslinguistic influence* ou CLI) a été proposé en tant qu'hyperonyme pour couvrir les phénomènes tels que les changements de code, les transferts, les interférences et les emprunts, issus de l'influence d'une

⁴ Cave, Larousse Dictionnaire bilingue anglais-français (2018)

⁵ Cave, Larousse Dictionnaire français (2018)

langue source (L1 et une ou plusieurs L2) sur la langue cible (Sharwood-Smith & Kellerman 1986, 1, cités dans Lindqvist 2006, 13 ; Cenoz, Hufeisen et Jessner 2001, 1 ; De Angelis 2007, 19 ; Trévisiol-Okamura et Marquilló Larruy 2017, 122). Grâce à son caractère neutre, ce terme s'est imposé au cours des années en tant que « terme générique dans les recherches en bi-, tri- et plurilinguisme » (Lindqvist 2006, 13). De plus, vu le grand nombre d'études qui l'ont abordé durant les trois dernières décennies⁶, l'influence translinguistique est devenue « un champ de recherches à part entière dans le domaine de l'acquisition d'une langue seconde » (*Ibid.* 1). Plus particulièrement, dès la fin des années 90, les études sur les influences translinguistiques s'inscrivent dans un nouveau domaine qui est issu du cadre des recherches en acquisition d'une langue seconde (L2) – celui de l'acquisition d'une troisième langue (L3) (*Ibid.* 7 ; Cenoz et al. 2001, 1 ; le numéro 24 de la revue *AILE* 2006 ; De Angelis 2007). Le développement de ce nouveau domaine résulte de plusieurs motivations.

Premièrement, comme nous l'avons déjà mentionné ci-dessus, les études sur les influences translinguistiques s'inscrivent de façon traditionnelle, dans le domaine des recherches en acquisition d'une langue seconde (L2). Dans ce domaine, la notion « acquisition d'une langue seconde (L2) » est utilisée dans un sens large et se réfère à n'importe quelle langue acquise après la langue maternelle (L1). Néanmoins, la majorité des études n'a pris en considération que seulement deux langues – la langue étrangère (L2) au cours de l'acquisition et la langue maternelle (L1), même si d'autres langues existaient dans le répertoire langagier des participants (Lindqvist 2006, 7 ; Hammarberg 2001, 21 ; Trévisiol et Rast 2006, 1). En raison de cela, la langue maternelle était considérée en tant que seule source d'influence translinguistique alors que l'influence d'autre(s) langue(s) acquise(s) par les participants était considérée négligeable (Hammarberg 2001, 22 ; Trévisiol et Rast 2006, 1). Du fait que de nombreuses études ont démontré que les influences translinguistiques peuvent provenir aussi d'une langue autre que la LM⁷, les chercheurs du domaine de l'acquisition d'une troisième langue (L3) ont critiquée cette approche et l'ont jugée trop restreinte pour pouvoir expliquer tous les phénomènes de l'influence translinguistique résultant de « la présence simultanée » d'au moins trois langues chez un individu. Par conséquent, ils ont proposé que les études qui abordent les situations où les locuteurs possèdent plus de deux

⁶ Voir Lindqvist (2006, 12) pour une liste des études et recueils sur l'influence translinguistique

⁷ Voir Hammarberg (2001, 22) pour une liste exhaustive et chronologique des études

langues devraient adopter une perspective plus large. De plus, ils ont proposé un changement terminologique. Afin d'accentuer le fait qu'un individu possède des connaissances dans au moins une langue autre que la langue maternelle (L1), et que celles-ci peuvent aussi influencer l'acquisition de la langue cible (L3), les chercheurs du domaine de l'acquisition d'une troisième langue ont adopté la notion « troisième langue (L3) » pour remplacer celle de « langue seconde (L2) » (Lindqvist 2006, 7-8). Ainsi, les études qui traitent l'acquisition d'une langue étrangère au-delà de la première (L2) ont commencé à s'inscrire dans le nouveau domaine de l'acquisition d'une troisième langue (L3).

Deuxièmement, ce changement terminologique et le développement de ce nouveau domaine ont aussi des fondements psycholinguistiques. Plus précisément, le fait d'avoir déjà acquis une langue étrangère (L2) au moment de l'acquisition d'une troisième langue (L3) rend ce processus unique différent et plus compliqué que celui de l'acquisition d'une langue seconde (L2). En d'autres termes, lors de l'acquisition d'une langue seconde (L2), l'individu ne dispose que de sa langue maternelle (L1), alors que lors de l'acquisition d'une troisième langue (L3), l'individu a déjà l'expérience de l'acquisition d'une langue étrangère (L2) qui peut par conséquent l'influencer (Cenoz et al. 2001, 2 ; Cenoz et Jessner 2000, cités dans Lindqvist 2006, 11).

Finalement, la naissance du domaine de l'acquisition d'une troisième langue (L3) a aussi des fondements sociolinguistiques (Cenoz et al. 2001, 1). Dès les années 90, les chercheurs étudiant l'acquisition d'une langue étrangère s'intéressent de plus en plus à l'acquisition tri- ou plurilingue, c'est-à-dire, à l'acquisition d'une langue étrangère au-delà de la première (L2) (Lindqvist 2006, 2). Cet intérêt provient sûrement du fait que les connaissances dans plusieurs langues ne sont plus considérées comme exceptionnelles. Au contraire, plusieurs chercheurs prétendent que le plurilinguisme, dans le sens du terme générique pour couvrir l'ensemble des cas où les locuteurs possèdent deux ou plusieurs langues (Cenoz et al. 2003, cités dans *Ibid.* 7-8), est au moins si fréquent que le monolinguisme, si non plus (Cenoz et al. 2001, 1 ; Hammarberg 2001, 21). En se basant sur cela, les chercheurs en acquisition d'une troisième langue (L3) plaident en faveur d'élargissement des perspectives des études sur l'acquisition des langues afin qu'elles reflètent « la situation langagière réelle chez quantité de sujets » (Lindqvist 2006, 7). De plus, comme le constatent Hammarberg (2001, 21) et De Angelis (2007, 4), une théorie de l'acquisition des langues étrangères devrait rendre compte de cas de plurilinguisme où le locuteur dispose de deux,

mais aussi de plus de deux langues. Par conséquent, une telle théorie ne peut pas se baser sur les recherches qui prennent en considération seulement deux langues lorsqu'il y en a plusieurs. De cette façon, comme nous venons de le voir, « on risque de négliger des traits importants du processus d'acquisition » (Lindqvist 2006, 2).

Dès les années 90, les études qui traitent l'acquisition d'une langue étrangère au-delà de la première (L2) s'inscrivent dans le domaine de l'acquisition d'une troisième langue (L3). Dans ce domaine, la notion L3 est le plus souvent définie de deux manières. D'un point de vue chronologique, la L3 correspond selon l'ordre d'acquisition, à la troisième langue acquise après la L1 et une L2. Pourtant, du fait qu'il n'est pas toujours facile de déterminer l'ordre chronologique de l'acquisition des langues chez un plurilingue, une autre définition a été proposée (Hammarberg 2009, cité dans Novokmet 2015, 10). Selon Hammarberg (2001, 22), la notion L3 se réfère à la langue qu'un individu acquiert actuellement, alors que celle de L2 désigne toutes autres langues que l'individu a acquises après la L1. En d'autres termes, selon Hammarberg, un individu peut disposer de plusieurs L2 lors de l'acquisition d'une troisième langue (L3). Du fait que cette deuxième définition est le plus souvent adoptée et que l'ordre d'acquisition des langues étrangères ne semble pas avoir un impact sur les influences translinguistiques (Jarvis et Pavlenko 2008, 21, cités dans Neuser 2017, 12), nous l'adopterons aussi dans ce mémoire pour distinguer les langues de nos participants plurilingues. Ainsi, tout au long de ce mémoire, la L3 désigne la langue étrangère que nos participants acquièrent actuellement et sur laquelle nous nous focalisons – le français, la L2 dénote toutes les autres langues étrangères que les participants connaissent, et la L1 désigne leur langue maternelle en tant que première langue qu'ils ont acquise – le croate.⁸⁸

Dans le cadre des recherches en acquisition d'une troisième langue (L3), les influences translinguistiques sont un des sujets qui a reçu plus d'attention (Cenoz et al. 2001, 1). L'intérêt des chercheurs peut être dû au fait que les influences translinguistiques sont plus complexes à examiner lorsqu'il y a trois ou plusieurs langues à prendre en considération. En d'autres termes, dans les situations plurilingues, les phénomènes de l'influence translinguistique peuvent provenir de plusieurs langues et non pas seulement de la L1 comme c'est le cas lors de l'acquisition de la première langue étrangère (L2) (*Ibid.*). Ainsi, les chercheurs doivent tenir compte des influences de la L1 mais aussi d'une ou plusieurs L2 sur la langue cible (L3). Qui plus est, les études ont

⁸⁸ Le profil linguistique de nos participants est décrit dans le sous-chapitre 3.3

montré des différences entre « la mesure et la manière dont » les langues sources, en tant que terme générique pour la L1 et la ou les L2, influencent la langue cible (Hammarberg 2006, 1). Certaines études ont identifié un plus haut degré d'influences translinguistiques de la L2 que de la L1 (Williams et Hammarberg 1998 ; De Angelis et Selinker 2001, cités dans Lindqvist 2006, 25). Aussi a-t-on remarqué des différences qualitatives quant au type d'influences translinguistiques et la langue d'où elles proviennent (Williams et Hammarberg 1998, cités dans Bardel et Lindqvist 2007, 127 ; Hammarberg 2001, 2006). En raison de cela, la majorité des études vise à discerner les conditions qui régissent l'emploi des différents langues sources lors de l'utilisation de la langue cible (L3).

Avant d'aborder brièvement les principales conditions relevées, nous devons mentionner aussi que les influences translinguistiques, de façon égale comme tous les phénomènes de transfert, peuvent se produire dans tous les domaines de la langue. Pourtant, la majorité de ces études traite les influences translinguistiques au niveau du lexique (Dewaele 1998 ; la majorité des articles du recueil de Cenoz et al. 2001 et du numéro 24 de la revue *AILE* 2006 ; Lindqvist 2006, 14). En tant que justification, il a été proposé que les influences translinguistiques sont « particulièrement observables » et facilement discernées au niveau du lexique (Dewaele 1998, 488 ; Singleton 1999, 163, cité dans Lindqvist 2006, 15 ; De Angelis 2007, 41 ; Ringbom 2007, 80 ; Letica et Mardešić 2007, 309).

Les études sur les influences translinguistiques au niveau du lexique diffèrent par rapport aux langues et apprenants concernées. Néanmoins, ce que la majorité d'entre elles a en commun est leur objectif d'expliquer les conditions qui régissent l'influence translinguistique, c'est-à-dire, de révéler les facteurs qui déterminent le degré de l'influence de la L1 et d'une ou plusieurs L2 sur la langue cible (L3) (Cenoz et al. 2001 ; le numéro 24 de la revue *AILE* 2006 ; Lindqvist 2006 ; De Angelis 2007, 19 ; Neuser 2017, 48). Durant les deux dernières décennies, les chercheurs ont évoqué un bon nombre de facteurs. Cependant, nous mentionnerons et expliquerons brièvement seulement ceux qui se réfèrent au niveau du lexique et qui ont été abordés fréquemment, et qui sont, par conséquent, supposés être décisifs.

Le premier facteur est le niveau de compétence en L2 et en L3. Plusieurs chercheurs suggèrent que les influences translinguistiques proviennent le plus de la L2 dans laquelle l'apprenant est le plus compétent (Williams et Hammarberg 1998 cité dans Muñoz 2006, 4 ; Hammarberg 2001, 23 ;

Singleton 2001 et Ringbom 2005 cités dans Lindqvist 2006, 23 ; Trévisiol 2006, 4, 22 ; Neuser 2017, 175). Cela semble être logique puisqu'au niveau débutant de la L2 le vocabulaire est encore assez limité et il n'y a pas beaucoup d'éléments à utiliser lors de la production en LC (Neuser 2017, 49). Quant au niveau de compétence en L3, la majorité des chercheurs maintient que les influences translinguistiques se produisent davantage au début de l'acquisition, lorsque les apprenants ne maîtrisent pas encore suffisamment la LC et ont donc besoin de se servir de ses connaissances dans d'autres langues (Muñoz 2006, 4 ; De Angelis 2007, 33). De plus, les études montrent que les influences translinguistiques diminuent au fur et à mesure que les apprenants avancent en LC. En d'autres termes, la compétence en LC semble être un facteur décisif pour la quantité d'influences translinguistiques (Ringbom 1987, Dewaele 1998, 2001, Williams et Hammarberg 1998, cités dans Lindqvist 2006, 23, 99 ; Hammarberg 2001, 36 ; 2006, 19 ; Bardel et Lindqvist 2007, 135). Certains chercheurs proposent aussi que le niveau de compétence en LC détermine le type d'influence translinguistique. Ainsi, aux niveaux bas de compétence, les apprenants produisent le plus de transferts au niveau de la forme, tandis qu'aux niveaux plus élevées, ils produisent plus de transferts au niveau du sens, puisqu'ils ne maîtrisent pas encore suffisamment l'aspect sémantique des mots (Pfenninger & Singleton 2016 et Ringbom 2007, cités dans Neuser 2017, 47-48).

Le facteur suivant est la typologie ou la distance linguistique telle qu'elle peut être déterminée, de façon objective, par un linguiste. Selon ce facteur, les langues sources qui sont typologiquement plus proches à la LC, c'est-à-dire, qui appartiennent aux mêmes familles de langues ou aux mêmes sous-familles de langues que la LC, entraînent une influence translinguistique plus grande que les langues éloignées. (Hammarberg 2001, 22 ; Lindqvist 2006, 18 ; De Angelis 2007, 22). Cependant, certains chercheurs suggèrent que la psychotypologie, ou la perception individuelle et subjective de l'apprenant de la distance entre les langues est plus significative que la distance réelle (Kellerman 1983, 114, cité dans Lindqvist 2006, 19). Selon ce facteur, les influences translinguistiques proviennent le plus de la langue source que les apprenants perçoivent comme étant la plus proche à la LC. Pourtant, leur perception ne doit pas nécessairement correspondre à la distance linguistique réelle entre les langues ou la typologie (Lindqvist 2006, 19 ; Muñoz 2006, 4 ; De Angelis 2007, 22).

Selon le facteur suivant - le statut de L2, l'apprenant a tendance à plus utiliser la L2 que la L1 en tant que source d'influence translinguistique, dû au fait même qu'elle est une langue étrangère comme la LC, et non pas une langue maternelle (Hammarberg 2001, 23 ; Lindqvist 2006, 25-26).

Le dernier facteur que nous mentionnerons est l'utilisation récente. Selon ce facteur les influences translinguistiques proviennent le plus de la L2 que l'apprenant a utilisée le plus récemment (Hammarberg 2001, 23 ; Lindqvist 2006, 24). Cependant, certains chercheurs suggèrent que la langue étrangère qu'on utilise le plus fréquemment constitue la source principale des influences translinguistiques, et non pas celle qu'on a utilisée le plus récemment (Hall & Ecke 2003 ; Jessner 2006 ; Tremblay 2006, cités dans Neuser 2017, 56). Par ailleurs, une étude récente a démontré que la langue que l'apprenant utilise le plus à l'oral constitue la principale source de transfert en langue cible lorsque celle-ci est aussi utilisée à l'oral. Pourtant, même si l'étude porte aussi sur la production écrite, on n'a pas recueilli des données sur l'utilisation de la langue à l'écrit (Neuser 2017, 204). En raison de cela, nous pouvons seulement supposer que le même vaut pour la production écrite, c'est-à-dire, que la langue que l'apprenant utilise le plus à l'écrit constitue aussi la principale source de transfert lorsque la LC est aussi utilisée à l'écrit.

Finalement, il est à noter que les influences translinguistiques sont un sujet extrêmement complexe à traiter dans un contexte plurilingue et que la grande majorité des études a besoin d'évoquer plusieurs facteurs pour pouvoir expliquer leurs résultats.

Étant donné que cette étude aborde un des phénomènes de l'influence translinguistique – celui de l'interférence, dans un contexte plurilingue, et qu'elle a également pour objectif d'examiner l'influence des connaissances dans une langue étrangère (L2) sur l'acquisition d'une autre langue étrangère (L3), elle s'inscrit dans le cadre des recherches en acquisition d'une troisième langue (L3). Néanmoins, nous proposons que son objectif double lui permet aussi de s'inscrire dans le domaine de la didactique des langues étrangères. Plus précisément, d'un côté, l'objectif de notre étude est de contribuer à la compréhension du processus de l'acquisition du français en tant que troisième langue (L3) dans le contexte croate. De l'autre côté, l'objectif de notre étude est aussi de relever et de présenter des informations utiles aux enseignants et aux apprenants du français (L3) sur les difficultés rencontrées lors de la maîtrise du lexique français.

Dans son livre « L'interprétation de l'erreur », Martine Marquilló Larruy mentionne que le rôle de l'enseignant face aux erreurs est celui d'intervenir. Pourtant, de manière logique, elle constate

qu' « Il serait illusoire de croire que l'on peut intervenir sur des erreurs ou que l'on peut les comprendre sans avoir pris la peine de les analyser » (2003, 81). En d'autres termes, pour pouvoir intervenir, les enseignants doivent d'abord analyser et interpréter les difficultés auxquelles se heurtent leurs apprenants. Ainsi, l'auteure conclut que l'interprétation des erreurs est une pratique indispensable de l'enseignant (*Ibid.* 118-119).

Puisque notre étude a aussi pour but d'analyser et d'interpréter un type particulier d'erreurs, spécifique aux étudiants croatophones de langue et littérature françaises de niveau avancé, nous osons former l'espoir qu'elle pourrait être aussi utile aux enseignants. Plus précisément, en tant que future enseignante, nous nous proposons de concevoir aussi des activités d'enseignement plus ciblées pour remédier aux difficultés identifiées et pour optimiser l'enseignement.

Selon Marquilló Larruy, l'interprétation des erreurs fait partie de la didactique des langues étrangères (2003, 5, 118). Du fait que notre étude a aussi pour but d'interpréter les erreurs des étudiants, nous suggérons qu'elle s'inscrit également dans ce domaine. Cependant, même si la langue française est une langue étrangère dans le contexte croate, nous ne pouvons pas parler du domaine de la didactique du FLE (français langue étrangère) dans notre contexte parce que le français enseigné dans le cadre des études de langue et littérature françaises « dépasse de loin ce que devrait être le français langue étrangère (FLE) ou langue générale » (Berlengi et Damić Boháč 2014, 119). Plus précisément, Berlengi et Damić Boháč (2014, 118-119) indiquent que le français enseigné dans le cadre de la Filière française est en même temps « l'objet d'études (langue enseignée), la langue de scolarisation (les cours sont délivrés en français), tout en étant une langue de spécialité (linguistique, littérature, didactique, traductologie, terminologie, terminographie) ainsi qu'une langue sur objectifs universitaires ». Par conséquent, les auteurs proposent que la démarche adoptée dans ce contexte réunit des caractéristiques des différentes approches de l'enseignement du français :

dans le cas de nos études de français, il serait plus opportun de parler de convergences entre les pratiques de classe de FLE combinées avec des contenus de FLM, lesquels sont centrés sur les sciences du langage et sur les études de littérature, et des contenus de français langue de spécialité et de français sur objectif universitaire (Berlengi et Damić Boháč 2014, 119).

2.2 Recherches sur les interférences lexicales en L3

L'influence négative de l'anglais en tant que première langue étrangère (L2) sur le lexique français (L3) en tant que deuxième langue étrangère a été reconnue par des chercheurs chez les apprenants de langues maternelles (L1) diverses. Ainsi, pendant les deux dernières décennies, les études sur les interférences lexicales de l'anglais (L2) dans l'interlangue française (L3) ont été réalisées dans des contextes culturels variés, allant de turc et jordanien jusqu'au suédois et croate. La majorité de ces études est qualitative, et se limite à une présentation et description des interférences lexicales identifiées dans l'interlangue française des apprenants de niveaux de compétences différents.

La première étude que nous mentionnerons est celle de Şavli (2009), qui traite les interférences lexicales dues à l'anglais dans l'interlangue française des étudiants turcophones de didactique du FLE, inscrits en troisième année d'études. Les résultats de l'analyse du corpus montrent que les interférences se produisent au niveau des vrais amis anglais-français lorsque les étudiants n'arrivent pas à distinguer les différences minimales entre l'orthographe anglaise et l'orthographe française. Ce sont, par exemple, les mots *groupe* [fr.] – *group* [an.], *personne* [fr.] – *person* [an.] et *effet* [fr.] – *effect* [an.] (2009, 182-183).

Une autre étude réalisée auprès des étudiants turcophones est celle de Gürçan (2015). Cette étude examine les interférences lexicales dues à l'anglais chez les étudiants de didactique de l'ALE (Anglais Langue Étrangère) de quatrième année d'études, qui sont inscrits en troisième semestre du français en tant que leur deuxième langue étrangère. Les résultats de l'analyse du corpus montrent que les étudiants ne parviennent pas à distinguer l'orthographe anglaise de l'orthographe française, ce qui résulte en interférences. Parmi les vrais amis anglais-français dont l'orthographe anglaise a prévalu, on a identifié les noms *vitamin*, *soup* et *address*. L'influence de l'orthographe anglaise a aussi été remarquée dans les noms *stomac*, *hospitale* et *medicant* au lieu de *estomac* [fr.], *hôpital* [fr.] et *médecin* [fr.]. De plus, les étudiants ont emprunté à l'anglais des mots tels quels, sans aucun essai d'adaptation au français. C'étaient, par exemple, les noms *fever*, *pharmacist* ou *drugs* au lieu de *fièvre* [fr.], *pharmacien* [fr.] et *médicaments* [fr.] (2015, 224-225).

Les interférences lexicales de l'anglais ont été étudiées aussi dans le contexte jordanien, auprès des étudiants arabophones. L'étude de Rabadi et Odeh (2010, 164) porte sur l'analyse des erreurs des étudiants apprenant le français comme leur deuxième langue étrangère, au niveau débutant. À travers l'analyse du corpus constitué des examens finals des étudiants de 4 semestres, les auteurs ont identifié des erreurs dues à la langue maternelle des étudiants – l'arabe, et à la première langue étrangère des étudiants – l'anglais. Parmi les erreurs dues à l'anglais, les auteurs mentionnent les interférences au niveau de l'orthographe, qui ont été également identifiées par Şavli (2009) et Gürcan (2015). Ce sont, par exemple, les noms français *musique*, *magique*, *diner* et *mariage* qui ont été orthographiés comme *music*, *magic*, *dinner* et *marriage* sous l'influence de l'anglais. Aussi, les auteurs mentionnent les interférences au niveau de la sémantique ; pourtant, le seul exemple donné est celui du verbe *supporter* que les étudiants ont employé dans le sens de *soutenir*, sous l'influence de son faux ami anglais *support* (Rabadi et Odeh 2010, 169-171).

Quant au contexte croate, nous avons déjà mentionné dans le sous-chapitre précédent les deux principaux travaux sur lesquels nous nous appuyons. Ce sont l'article de Damić Bohač (2003) et le mémoire de Master 2 de Pećnik (2017). Dans son article de 2003, Damić Bohač présente une analyse des éléments anglais fréquemment rencontrés dans l'interlangue française des étudiants croatophones de langue et littérature françaises, inscrits en troisième année d'études. Les éléments anglais identifiés sont classifiés selon trois catégories – les tentatives maladroites, les faux amis et les emprunts entrés dans l'usage courant, que nous avons déjà expliquées dans le sous-chapitre précédent. Selon l'auteure, les interférences se produisent lorsque les étudiants puisent dans le fonds lexical anglais pour trouver le mot correspondant ou « pour pallier un trou de mémoire » lors de la production orale ou écrite en français (2003, 115). Ainsi, outre de tomber dans le piège des faux amis anglais-français (p. ex. *cave* et *affaire*), les étudiants créent aussi des « tentatives maladroites » ou des formes nouvelles suivant la formation des mots français : « au radical anglais viennent s'ajouter les suffixes français dans la meilleure tradition française » (*Ibid.* 121). Ce sont, par exemple, les formes *résolver* et *expecter* que les étudiants ont formé en ajoutant le suffixe des verbes français –er au radical anglais. En outre, l'auteure a remarqué que les étudiants emploient aussi des anglicismes tels que le nom *opportunité* ou l'adjectif *mature* qui ont été également remarqués chez les locuteurs natifs français (*Ibid.* 117-118).

L'article de Damić Bohač (2003) montre que les connaissances de l'anglais sont fortement activées par les étudiants croatophones lors de la production des noms, verbes et adjectifs français. De plus, dans un article récent, Berlengi et Damić Bohač (2014) mentionnent les difficultés actuelles auxquelles se heurtent les étudiants croatophones de langue et littérature françaises qui correspondent aux mêmes interférences de l'anglais qui avaient été identifiées et présentées onze ans auparavant par Damić Bohač (2003). En se basant sur cela, Pećnik (2017) a réalisé dans le cadre de son mémoire de Master 2, une étude quantitative qui vise à déterminer le degré d'interférences lexicales de l'anglais et sa relation avec le niveau de compétence des étudiants en français.

Dans son étude, Pećnik (2017) examine l'occurrence des interférences lexicales de l'anglais dans l'interlangue française des étudiants croatophones de langue et littérature françaises de niveau intermédiaire, c'est-à-dire, de première et deuxième année d'études. La partie pratique de son étude consistait à faire remplir un questionnaire par 101 étudiants (2017, 34-35). Le questionnaire comprenait deux parties – l'une a été consacrée aux opinions subjectives des étudiants face à l'utilisation des connaissances de l'anglais lors de l'apprentissage du français, et l'autre à la traduction des mots choisis du croate vers l'anglais et le français et vice versa. Les résultats obtenus montrent que les interférences lexicales de l'anglais apparaissent dans l'interlangue française des étudiants de première et de deuxième année. De plus, Pećnik a identifié un niveau élevé d'interférences pour la majorité des mots examinés. Les pourcentages d'interférences relevées s'étendent de 2 à 92 % pour les étudiants de première année et de 6 à 80 % pour les étudiants de deuxième année d'études. En outre, chacun de 17 mots examinés au total a entraîné au moins 2 % d'interférences, alors que la moitié d'entre eux a entraîné plus de 50 % d'interférences. Même si une baisse de 10 % a été remarquée chez les étudiants de deuxième année, leurs pourcentages d'interférences sont néanmoins encore assez élevés (2017, 51, 58). Quant aux opinions personnelles des étudiants face à l'utilisation de l'anglais lors de l'apprentissage du français, les résultats montrent que la majorité des étudiants pensent que leurs connaissances de l'anglais les aident dans le domaine du lexique (83 % - 1^{re} année et 84 % - 2^e année), alors que seulement 42 % d'entre eux pensent aussi que leurs connaissances de l'anglais interfèrent avec leur apprentissage du français. La moitié des étudiants de première année pense que c'est au niveau de l'orthographe et du lexique que l'anglais interfère avec le français, alors que la plupart des étudiants de deuxième année (76 %) pense que les interférences se produisent principalement dans le domaine des faux

amis. Pourtant, l'analyse des traductions a montré que les interférences se produisent à un plus haut degré que les étudiants l'ont estimé (2017, 37-39).

À la lumière des recherches sur les influences translinguistiques au niveau du lexique et les facteurs supposés être décisifs pour leur occurrence (voir 2.1, pp. 14-16), Pećnik (2017) a expliqué ses résultats à l'aide des facteurs typologie et niveau de compétence en langue cible. Plus précisément, Pećnik prédit que les interférences identifiées se sont produites parce que la première langue étrangère des étudiants – l'anglais (L2), est typologiquement plus proche de la langue cible – le français (L3), que leur langue maternelle – le croate (L1). Quant à la diminution des interférences qui a été remarquée chez les étudiants de deuxième année d'études, elle constate qu'ils jouissent d'une plus grande expérience qui leur permet de discerner la langue anglaise de la française avec plus de succès que les étudiants de première année (2017, 56-59).

À l'instar de Pećnik, nous voudrions aussi contribuer à la compréhension des interférences lexicales de l'anglais (L2) dans l'interlangue française (L3) des étudiants croatophones. Plus précisément, à l'instar des chercheurs abordant les influences translinguistiques en situation plurilingue, nous voudrions aussi éclaircir les conditions qui régissent leur occurrence. Pourtant, notre objectif n'est pas de voir laquelle des langues sources (la L1 ou une ou plusieurs L2) entraînera le plus haut degré d'interférences en LC (ce sujet mérite d'être traité dans une étude à part), mais plutôt d'approfondir nos connaissances sur l'occurrence des interférences lexicales d'une L2 qui a été déjà identifiée comme source d'interférences significative – l'anglais. En raison de cela, les facteurs de typologie et psychotypologie supposés déterminer la langue source d'influence translinguistique selon la proximité linguistique objective ou subjective à la LC ne sont pas pertinentes pour nous. De la même façon, le facteur statut de L2 n'est pas important pour notre contexte parce que l'anglais est la L2 des étudiants, et ce facteur prédit que la principale source d'interférences sera une L2 à cause du fait même qu'elle est une LE comme la langue cible (L3), et non pas une LM. En d'autres termes, les facteurs qui restent à être examinés, ou confirmés, dans le contexte des étudiants croatophones sont la compétence en L2 et en L3, l'utilisation récente de la L2, la fréquence d'emploi de la L2 et la manière dont la L2 est utilisée le plus et dont elle a été utilisée le plus récemment – en production orale ou en production écrite.

Vu que les recherches sur les influences translinguistiques dans l'interlangue française (L3) ne sont que à leurs débuts dans le contexte croate, et que l'inclusion de tous les facteurs cités ci-dessus

nous fera sortir du cadre d'un mémoire de master, nous nous limitons seulement sur le facteur de compétence en langue cible – le français (L3), qui s'impose par la quantité d'influence translinguistique et qui a été examiné aussi dans notre contexte par Pećnik (2017). Plus précisément, selon ce facteur, les influences translinguistiques diminuent au fur et à mesure que les apprenants avancent en langue cible. Du fait qu'une telle tendance a été identifiée au niveau intermédiaire par Pećnik (2017), auprès des étudiants de première et deuxième année d'études, une étude additionnelle confirmant ou réfutant l'effet de ce facteur au niveau avancé, auprès des étudiants de troisième et quatrième année d'études, nous permettra de mieux appréhender l'occurrence des interférences lexicales et de mieux nous orienter dans les recherches à l'avenir.

L'étude principale sur laquelle nous nous appuyons est celle de Pećnik (2017). Comme la nôtre, son étude porte sur les interférences lexicales survenues lors de la production écrite. Puisque les interférences sont un des phénomènes compris par l'hypéronyme « influence translinguistique » (Sharwood-Smith & Kellerman 1986, 1, cités dans Lindqvist 2006, 13 ; Cenoz et al. 2001, 1 ; De Angelis 2007, 19 ; Trévisiol-Okamura et Marquilló Larruy 2017, 122), nous nous appuyons aussi sur les études qui traitent les influences translinguistiques au niveau du lexique. Pourtant, la majorité de ces études porte sur la production orale (Neuser 2017, 53) et nous n'avons pas trouvé une étude qui traite la production écrite et qui explique ses résultats à l'aide du facteur compétence en langue cible (L3). En raison de cela, nous nous référons aux études qui traitent la production orale mais qui ont également relevé que la compétence en langue cible (L3) provoque une diminution d'influence translinguistique de la L2. Ce sont les études de Williams et Hammarberg (1998, cités dans Hammarberg 2001), Hammarberg (2006), Lindqvist (2006) et Bardel et Lindqvist (2007).

L'étude de cas de Williams et Hammarberg (1998, cités dans Hammarberg 2001 ; 2006, 2) porte sur l'analyse des rôles joués par les langues sources (la L1 et une ou plusieurs L2) lors de la production orale de la locutrice « SW » apprenant le suédois comme sa L3. La partie pratique de l'étude consistait en une analyse du corpus longitudinal des conversations avec la locutrice en LC couvrant la période de deux années et suivant le progrès de la locutrice du niveau débutant jusqu'au niveau avancé en LC (Hammarberg 2006, 3). L'analyse a montré qu'elle utilise sa L1 – l'anglais et sa L2 – l'allemand de manières différentes et pour des fonctions différentes. Ainsi, la L1 entraîne principalement les changements de code, ou les mots empruntés à l'anglais qui n'ont subi aucune

adaptation phonologique ou morphologique à la LC, qui ont pour but de gérer la situation communicative (à travers des commentaires métalinguistiques, des appels à l'aide et des autocorrections). De ce fait, la L1 remplit un rôle *instrumental*. Quant à la L2 – la locutrice l'utilise plutôt comme un fournisseur du matériel langagier pour la construction des mots nouveaux en L3, ce qui entraîne principalement les transferts lexicaux, ou les mots et expressions empruntés à l'allemand qui ont été adaptés phonologiquement ou morphologiquement à la LC. À cause de cela, la L2 remplit un rôle *fournisseur*. Cependant, la locutrice utilise aussi la L2 pour des changements de code qui n'ont aucune fonction spécifique. Alors, même si les deux langues sources semblent être utilisées de manière différente et pour des fonctions différentes, les résultats de l'analyse du corpus montrent qu'au fur et à mesure que SW avance en LC (le suédois), sa LC commence à remplir la fonction instrumentale aussi que celle du fournisseur. Plus précisément, plus la locutrice avance en LC, moins elle a besoin d'employer ses langues sources. Par conséquent, les influences translinguistiques diminuent (Williams et Hammarberg 1998, cités dans Hammarberg 2001, 35-36 ; 2006, 18-19).

Dans une étude postérieure, Hammarberg (2006) confronte les résultats de son étude de cas avec Williams (1998) à ceux d'un autre locuteur apprenant le suédois comme L3, nommé « EE ». De façon égale comme pour la locutrice SW de l'étude précédente, l'anglais et l'allemand représentent les principales langues sources pour EE lors de la production orale en L3. Pourtant, l'allemand est sa L1 et l'anglais sa L2, alors que c'est l'inverse pour la locutrice SW. L'analyse du corpus longitudinal, qui couvre la période de deux semestres et qui suit le progrès de EE du niveau débutant jusqu'au niveau avancé (Hammarberg 2006, 4), a montré que EE active ses deux langues de façon différente que SW. Néanmoins, ce qui est pertinent pour nous c'est que EE emploie sa L2 principalement pour les changements de code lors de la production en L3, et que ce besoin affaiblit à mesure qu'il progresse en LC, le suédois. En d'autres termes, les résultats longitudinaux obtenus pour EE correspondent aux résultats obtenus pour SW : plus on avance en langue cible, moins on produit des influences translinguistiques (Hammarberg 2006, 18-19).

L'étude suivante qui confirme l'effet du facteur « compétence en L3 » est celle de Lindqvist (2006), qui a été réalisée dans le cadre de sa thèse de doctorat. À l'instar de Williams et Hammarberg (1998) et Hammarberg (2001 ; 2006), Lindqvist vise à examiner les rôles des langues sources des apprenants suédophones lors de la production orale en français (L3). Cependant,

contrairement aux études précédentes, celle-ci porte sur 30 apprenants qui sont divisés en trois groupes selon leur maîtrise de la LC : les débutants, les lycéens et les étudiants universitaires (2006, 3). La partie pratique de l'étude consistait en une analyse qualitative et quantitative de 30 entretiens semi-directifs. L'analyse qualitative a montré que les apprenants de tous les trois groupes utilisent leur L1 aussi que leurs L2 pour les changements de code, ou les mots empruntés sans aucune adaptation à la LC, et les francisations, c'est-à-dire, les mots empruntés et adaptés phonologiquement ou morphologiquement à la LC. Quant à l'analyse quantitative, les résultats confirment ceux de Williams et Hammarberg (1998) et Hammarberg (2006). Plus précisément, les influences translinguistiques de la L1 aussi que de la L2 sont moins nombreuses chez les lycéens qui sont plus avancés que chez les débutants. Ceci vaut pour les étudiants qui produisent moins d'influences translinguistiques que les lycéens et les débutants. En raison de cela, Lindqvist conclut que la compétence en LC (L3) « est un facteur crucial pour la quantité d'influences translinguistiques » (Lindqvist 2006, 68, 94-99).

Suite à cette étude, Lindqvist reprend le sujet de l'influence translinguistique et les rôles des langues sources lors de la production orale en L3, mais cette fois-ci comme une coauteur de Camilla Bardel. Dans leur étude de 2007, Bardel et Lindqvist se focalisent elles aussi sur les changements de code non adaptés à la LC et les changements de code adaptés phonologiquement ou morphologiquement à la LC, qui proviennent de la L1 et/ou la L2. La locutrice en question est une locutrice suédophone qui a commencé à apprendre l'italien, sa L3, et qui connaît déjà l'anglais, le français et l'espagnol qui sont ses L2. À travers une analyse qualitative et quantitative d'un corpus longitudinal de quatre enregistrements de la locutrice à des stades divers de l'acquisition de la LC, les auteurs ont remarqué que les influences translinguistiques diminuent au fur et à mesure que la locutrice avance en LC. Plus précisément, les résultats montrent que les changements de code non adaptés, qui proviennent le plus de l'espagnol (L2), diminuent de façon significative dans les enregistrements 2, 3 et 4 qui reflètent le progrès de la locutrice en LC. Pourtant, une telle diminution n'a pas été remarquée, ni discutées, chez les changements de code adaptés. Au contraire, les changements de code adaptés de la L2 semblent même augmenter (2007, 132-136). Nous pensons que cela pourrait être dû au fait qu'en général, la locutrice est encore insuffisamment compétente en LC pour discerner les deux langues (L2 et L3). Par conséquent, une analyse des enregistrements à des stades plus développés en LC pourrait démontrer la même tendance de baisse que les changements de code non adaptés.

3. Etude

3.1 Objectif et hypothèses

L'objectif de notre étude est d'approfondir nos connaissances sur les interférences lexicales de la langue anglaise (L2) dans l'interlangue française (L3) des étudiants croatophones de langue et littérature françaises. Les articles de Damić Boháč (2003) et de Berlengi et Damić Boháč (2014), aussi que notre propre expérience, nous permettent de constater que les interférences lexicales de l'anglais (L2) sont une difficulté fréquemment rencontrée par les étudiants croatophones lors de la production orale ou écrite en français. Dû à leur très bonne maîtrise de l'anglais, les étudiants « puisent spontanément dans le fonds lexical anglais » quand ils n'arrivent pas à trouver le mot correspondant en français et par conséquent produisent des interférences (Damić Boháč 2003, 115 ; Berlengi et Damić Boháč 2014, 122). Jusqu'à présent, le degré d'occurrence des interférences lexicales de l'anglais (L2) a été étudié seulement par Pećnik (2017), et ceci au niveau intermédiaire, auprès des étudiants de première et de deuxième année d'études. Dans son étude, Pećnik (2017) a relevé un niveau assez élevé d'interférences lexicales dues à l'anglais chez tous ces étudiants. De plus, elle a identifié une diminution d'interférences lexicales chez les étudiants de deuxième année, l'expliquant par leur progression en français (2017, 58). Autrement dit, selon Pećnik (2017), le niveau de maîtrise de la langue cible (français) semble être inversement proportionnel au degré d'interférences lexicales : plus on avance en langue cible, moins on produit d'interférences. Plusieurs autres études qui ont été effectuées dans des contextes divers ont obtenu des résultats similaires (Williams et Hammarberg 1998 cités dans Hammarberg 2001, 2006 ; Lindqvist 2006 ; Bardel et Lindqvist 2007). En nous appuyant sur ces travaux, nous voudrions continuer à étudier le degré d'interférences dues à l'anglais (L2) dans l'interlangue française (L3) des étudiants croatophones au niveau avancé, chez les étudiants de troisième et quatrième année d'études. Conformément aux résultats des études précédentes, nos hypothèses sont :

1. Les interférences lexicales de l'anglais apparaissent dans l'interlangue française des étudiants croatophones de niveau avancé.

2. Les interférences lexicales de l'anglais diminuent au fur et à mesure que les étudiants avancent, c'est-à-dire, les interférences dans l'interlangue française des étudiants de quatrième année sont moins nombreuses que celles des étudiants de troisième année d'études.

3.2 Méthodologie et recueil des données

Du fait que cette étude vise à étudier le degré d'interférences et que, par conséquent, elle traite les données mesurables, elle s'inscrit dans la démarche quantitative (Vihou 2015, 29). L'instrument principal pour le recueil des données était le questionnaire. Un outil « par excellence de la recherche quantitative », le questionnaire est fréquemment utilisé dans les recherches sur l'acquisition des langues (Vihou 2015, 30 ; Ljubić 2016, 38). Dans sa construction, nous nous sommes inspirés par celui de Pećnik (2017). Comme le sien, notre questionnaire est composé de deux parties – une réservée au recueil des données concernant le profil linguistique des participants et l'autre à la tâche de traduction (Pećnik 2017, 48). Cependant, pour que les participants se concentrent davantage sur la traduction et qu'ils évitent l'effet de fatigue, la tâche de traduction précède les questions portant sur le profil linguistique (Vihou 2015, 36).

La première partie, la tâche de traduction, consiste en vingt lexèmes à traduire du croate vers le français. Afin d'éviter les ambiguïtés rencontrées chez Pećnik dues au manque de contexte des lexèmes isolés (2017, 58), nous avons décidé de présenter les lexèmes à traduire dans des phrases détachées mais suffisantes pour enlever toute ambiguïté. La deuxième partie du questionnaire comporte des questions sur les données personnelles (l'âge, l'année d'études, le deuxième cursus) et le profil linguistique des participants (les langues étrangères qu'ils parlent, la durée de l'apprentissage, l'âge au début de l'apprentissage, le type de l'apprentissage et leur niveau approximatif selon le CECR, la fréquence d'emploi des langues, les domaines d'emploi de la langue la plus utilisée et la langue étrangère utilisée le plus récemment à l'écrit).

Les lexèmes à traduire ont été choisis selon les critères suivants. Premièrement, les études pertinentes pour notre contexte, notamment celles de Damić Bohač (2003) et Pećnik (2017), ont identifié les interférences au niveau des noms, des verbes et des adjectifs. Plusieurs autres études

qui ont été menées dans d'autres contextes ont aussi relevé des interférences dans ces parties du discours (Şavli 2009 ; Gürcan 2015 ; Trévisiol 2006). À cause de cela, nous avons choisi vingt lexèmes appartenant à ces parties du discours. Deuxièmement, les interférences identifiées dans ces études se sont produites à cause des ressemblances formelles et/ou sémantiques existantes entre les mots français et anglais. Plus précisément, les différences orthographiques minimales entre les vrais amis anglais-français se sont montrées assez difficiles à discerner par les étudiants de première, deuxième et troisième année (Pećnik 2017, 59-60 ; Damić Bohač 2003, 116). De plus, la ressemblance trompeuse de la forme des faux amis anglais-français amenait les étudiants à faire des fausses analogies et des erreurs d'ordre sémantique (Pećnik 2017, 60 ; Damić Bohač 2003, 116). Finalement, quand les étudiants « n'arrivaient pas à trouver le mot juste » ou simplement essayaient de « pallier un trou de mémoire », ils s'inspiraient de l'anglais et empruntaient à son fonds lexical, ce qui avait pour résultat des tentatives maladroites (Damić Bohač 2017, 115-116 ; Pećnik 2017, 60). Du fait que pendant nos études, nous aussi avons souvent rencontré les mêmes difficultés dans les mêmes lexèmes que ceux indiqués chez Damić Bohač (2003) et Pećnik (2017), nous avons décidé d'en adopter quelques-uns dans notre étude et d'en rajouter d'autres. Afin d'étudier la diminution d'occurrence des interférences relevées par Pećnik (2017, 58), nous avons choisi de tester de nouveau les lexèmes qui ont provoqué le plus haut degré d'interférences chez les étudiants de deuxième année. Ce sont les vrais amis *udobnost* [cr.] (*comfort* [an.] / *confort* [fr.])⁹, *stan* [cr.] (*apartment* [an.] / *appartement* [fr.]), *adresa* [cr.] (*address* [an.] / *adresse* [fr.]), *književnost* [cr.] (*literature* [an.] / *littérature* [fr.]) et les deux faux amis *knjižnica* [cr.] (*library* [an.] équivalant à *bibliothèque* [fr.], *librairie* [fr.] étant l'équivalent de *bookstore* [an.]) et *osjetljiv* [cr.] (*sensitive* [an.] équivalant à *sensible* [fr.] quand il se réfère aux côté sensoriel, *sensitif* [fr.] étant réservé au côté affectif)¹⁰ (Pećnik 2017 51, 59-61). À ces lexèmes, nous avons ajouté quelques-uns de l'étude de Damić Bohač (2003). Ce sont le vrai ami *autoritet* [cr.] (*authority* [an.] / *autorité* [fr.]), les faux amis *veza* [cr.] (*affair(e)* [an.] équivalant à *liaison amoureuse* [fr.], *affaire* [fr.] dénotant une activité/obligation, surtout dans le domaine du travail), *spilja* [cr.] (*cave* [an.] équivalant à *grotte* [fr.], *cave* [fr.] dénotant la pièce située en sous-sol), *povjerenje* [cr.] (*confidence* [an.] équivalant à *confidence* [fr.], *confidence* [fr.] signifiant la communication d'un secret qui

⁹ Le nom « confort » a été remplacé par l'adjectif « confortable » (*udoban* [cr.] / *confortable* [an.]) qui nous a semblé être plus susceptible à mener aux interférences au sein d'une phrase

¹⁰ L'adjectif anglais *sensible* désigne une personne raisonnable, doué du bon sens, sensé (Larousse dictionnaire bilingue anglais-français)

concerne soi-même), *podržavati* [cr.] (*support* [an.] équivalant à *soutenir* [fr.], *supporter* [fr.] ayant plutôt un sens négatif, signifiant tolérer ou subir quelqu'un ou quelque chose), *uspjeti* [cr.] (*succeed* [an.] équivalant à *réussir* [fr.], *succéder* [fr.] signifiant parvenir après quelqu'un à une fonction, à un emploi), *pretvarati se* [cr.] (*pretend* [an.] équivalant à *feindre*, *faire semblant de* [fr.], *prétendre* [fr.] signifiant dire, affirmer quelque chose) et les lexèmes *suočiti se* [cr.] (*faire face* [fr.]), *neosporiv* [cr.] (*incontestable* [fr.]) et *neočekivan* [cr.] (*inattendu* [fr.]) qui aboutissaient souvent aux tentatives maladroites *facent*, *indisputable* et *inexpecté* (Damić Bohač 2003, 115-117). Finalement, nous y avons ajouté d'autres lexèmes et sources d'interférences qui ont été relevés récemment dans les rédactions de nos participants par leurs professeurs. Ce sont les faux amis *ozljeda* [cr.] (*injury* [an.] équivalant à *blessure* [fr.], *injure* [fr.] signifiant insulte) et *upoznati* [cr.] (*introduce* [an.] équivalant à *présenter* [fr.], *introduire* [fr.] signifiant faire entrer qqn/qqch dans un lieu) et les lexèmes *događaji* [cr.] (*events* [an.] / *événements* [fr.]) et *zanemariti* [cr.] (*neglect* [an.] / *négliger* [fr.]) qui menaient fréquemment aux tentatives maladroites *eventments* et *néglicter*.

3.3 Participants

La partie empirique de notre étude a été réalisée à la Faculté de Philosophie et Lettres de l'Université de Zagreb, auprès d'un échantillon de 54 étudiants de langue et littérature françaises. Parmi les 54 étudiants croatophones, 31 sont inscrits en troisième année d'études tandis que les autres 23 sont inscrits en quatrième année d'études. Leur tranche d'âge s'étend de 21 à 28 ans. Au sein de la Faculté de Philosophie et Lettres, les études de langue et littérature françaises se déroulent en double cursus, permettant ainsi aux étudiants de combiner leurs études avec une autre étude de langue et littérature ou une science humaine ou sociale (Berlengi et Damić Bohač 2014, 116). Parmi nos 54 participants, seulement sept font un double cursus français / anglais et ils sont tous inscrits en troisième année d'études.

Quant aux profils linguistiques de nos participants, le croate est la langue maternelle de tous entre eux. De plus, tous les participants maîtrisent au moins deux langues étrangères : le français et l'anglais. Cela n'est guère surprenant puisque les données statistiques démontrent que 90 % des

lycéens en Croatie apprennent l'anglais.¹¹ La durée d'apprentissage de la langue française varie de 3 ans jusqu'à 20 ans, alors que celle de la langue anglaise varie de 7 ans jusqu'à 23 ans. Quarante-trois étudiants de notre échantillon ont appris le français avant de s'inscrire à l'université, dont 32 au lycée (10 entre eux l'ont déjà appris à l'école primaire) et 11 dans une école de langues. Quant à l'anglais, la majorité des participants l'a appris à l'école primaire et au lycée - 45 d'entre eux, tandis que les autres l'ont eu à l'école primaire (7 participants) ou à l'école maternelle (1 participant) ou au lycée (1 participant), sans avoir confirmé l'étudier plus tard. Aussi, 21 étudiants ont déjà commencé à étudier l'anglais à l'école maternelle, avant l'avoir continué à l'école primaire et au lycée. De plus, 12 étudiants ont indiqué avoir suivi les cours d'anglais dans une école de langue tout en l'apprenant à l'école primaire et/ou au lycée. En résumé, tous les participants ont appris les deux langues dans un contexte formel et guidé.

Dans le contexte de leurs niveaux de compétence communicative en français, nous devons mentionner que les études de langue et littérature françaises au sein du Département d'études romanes permettent aux étudiants, d'une manière très générale, d'acquérir des connaissances de langue correspondant au niveau B2 du CECR à la fin de troisième année (cursus licence), et au niveau C2 à la fin de cinquième année d'études (cursus master) (Berlengi et Damić Bohač 2014, 115). Conformément à cela, nos participants de troisième année devraient posséder des connaissances correspondant au moins au niveau B1, avec des éléments du niveau B2, alors que ceux de quatrième année devraient avoir atteint au moins le niveau B2, avec des éléments du niveau C1. Pourtant, il va sans dire que les études en philologie dépassent de loin les critères des compétences et des niveaux prévus par le Cadre (*Id.*, 120).

Quant à l'anglais, le niveau de compétence a été déterminé selon la démarche suggéré par Lindqvist (2006, 23) - à l'aide des questions « durée d'apprentissage » et « niveau approximatif (CECR) », où les participants devraient s'autoévaluer et déterminer leur niveau de compétence selon le CECR. Puisque la grande majorité des participants a appris l'anglais pendant 8 ou 9 ans (4 ou 5 ans à l'école primaire et 4 ans au lycée), leur niveau de compétence communicative devrait être B2 selon le CECR (Prpić 2009, 127). Cependant, la majorité des participants dépasse ce niveau. Trente-neuf étudiants ont déterminé leur niveau de compétence en tant qu'expérimenté –

¹¹ Državni zavod za statistiku: „Srednje škole, kraj šk. g. 2015./2016. i početak šk. g. 2016./2017.“
https://www.dzs.hr/Hrv_Eng/publication/2017/08-01-03_01_2017.htm

C1 ou C2, alors que les autres l'ont déterminé en tant qu'avancé – B2.¹² Cela pourrait être dû à la fréquente exposition à la langue anglaise à travers de nombreux médias. La majorité des participants – 38 d'entre eux, a indiqué l'anglais en tant que langue étrangère la plus utilisée, surtout dans les domaines d'Internet, des réseaux sociaux, des films et émissions télévisées et des jeux vidéo.

Outre le français et l'anglais, la grande majorité des participants maîtrise aussi une troisième langue étrangère - 48 d'entre eux (89 %), tandis qu'un bon nombre maîtrise aussi quatre LEs ou même cinq (25 participants ou 46 %). Selon les données recueillies, la troisième langue étrangère la plus apprise est l'allemand (24 participants ou 44 %), suivi par l'italien (19 participants ou 35 %) et l'espagnol (15 participants ou 28%).

3.4 Procédé

La partie pratique de cette étude consistait à faire remplir un questionnaire par 54 étudiants de langue et littérature françaises, et ceci pendant les cours (*Langue française 6* - troisième année d'études et *Langue française 8* - quatrième année d'études). Le temps prévu a été de 15 à 20 minutes et les participants étaient surveillés tout au long du remplissage et pouvaient poser des questions quelconques. Les consignes données auparavant correspondaient à celles normalement données pendant un examen.

3.5 Analyse des données

Premièrement, nous avons procédé à une analyse qualitative de la tâche de traduction de notre questionnaire. Les vingt lexèmes choisis (voir 3.2) de chaque copie ont été examinés et les erreurs relevées ont été catégorisées selon les catégories suivantes : orthographe anglaise, faux amis anglais, tentatives maladroites (la traduction était inspirée par la forme et/ou le sens d'un mot

¹² Seulement un étudiant a déterminé son niveau de compétence communicative en anglais en tant que B1 – niveau seuil.

anglais) et forme incorrecte (soit à cause de la LM soit à cause de la LC¹³). Ensuite, les interférences de l'anglais identifiées ont été quantifiées de façons suivantes : selon les trois catégories mentionnées ci-dessus, selon les vingt lexèmes et selon l'année d'études. La deuxième partie du questionnaire, portant sur le profil linguistique des participants, a été analysée et quantifiée aussi selon la durée de l'apprentissage du français et de l'anglais, le contexte de l'apprentissage des deux langues et le niveau de compétence communicative des deux langues. Les résultats obtenus, aussi que leur interprétation et la discussion, seront présentés dans le chapitre suivant.

4. Résultats et discussion

Ce chapitre commence par les données quantitatives et les exemples des interférences de l'anglais identifiées pendant l'analyse. Le sous-chapitre 4.2 développe les résultats obtenus plus en détail : l'occurrence des interférences est présentée selon l'année d'études et interprétée à la lumière des résultats des autres recherches pertinentes (voir 2.2). Les résultats significatifs seront commentés à mesure qu'ils seront présentés, alors que nos conclusions et notre contribution seront présentés au chapitre 5.

4.1 Les interférences identifiées

Nous avons analysé 54 questionnaires comportant 20 lexèmes (voir 3.2), ce qui a donné au total 1 080 traductions. Nous y avons identifié 249 interférences lexicales dues à la langue anglaise (L2). En raison de cela, nous pouvons confirmer notre première hypothèse et conclure que les interférences dues à la langue anglaise apparaissent et persistent dans l'interlangue française des

¹³ Puisque cette étude se focalise sur les interférences lexicales dues à la langue anglaise, les interférences provenant de la langue maternelle et/ou langue cible, même celles relevées pendant l'analyse, ne seront pas abordées.

étudiants de niveau avancé. Leur occurrence, aussi que celle des formes correctes et autres formes incorrectes, est présentée dans la Figure 1.

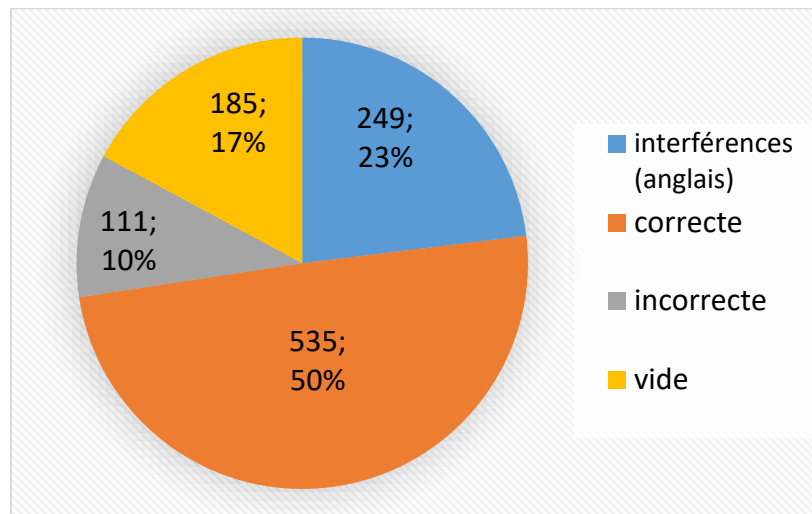


Figure 1. L'occurrence des formes correctes et incorrectes

La Figure 1 montre que la moitié des lexèmes traduits était correcte, alors que l'autre moitié était soit incorrecte soit laissée vide. Au sein des formes incorrectes, les interférences dues à l'anglais étaient les plus nombreuses (23 %), suivies par les formes laissées vides (17 %) et autres formes incorrectes (10 %). Par autres formes incorrectes, nous entendons les erreurs provenant de la langue maternelle et/ou de la langue cible. Constituant presque un quart des formes traduites au total, les interférences dues à l'anglais semblent avoir un rôle significatif dans l'interlangue française des étudiants croatophones. De plus, le fait qu'on a identifié au moins une interférence de l'anglais dans tous les questionnaires sauf un¹⁴ démontre encore mieux l'incontestable influence de l'anglais sur leur interlangue française. Une interférence a été identifiée dans seulement trois questionnaires, alors qu'au sein des autres cinquante questionnaires on a relevé au moins deux interférences, le maximum étant dix ou la moitié (50 %) des vingt lexèmes analysés.

¹⁴ Il n'y avait aucune interférence dans seulement un questionnaire ; pourtant, cela ne peut pas être attribué à la maîtrise du français parce que le participant a laissé 70 % de la tâche vide.

Parmi les interférences de l'anglais relevées, on distingue trois catégories : les interférences au niveau de l'orthographe, les interférences au niveau de la sémantique (faux amis) et les tentatives maladroites, qui font preuve de l'influence de la forme et/ou du sens d'un mot anglais. Voici leur distribution à travers les vingt lexèmes et les trois catégories :

Tableau 1. Les interférences d'orthographe

	Orthographe anglaise		
	Lexème	No.	%
1.	Udoban	18	33,33
2.	Autoritet	14	25,93
3.	Stan	11	20,37
4.	Adresa	6	11,11
5.	Književnost	4	7,41
6.	Uspjeti	1	1,85
7.	Događaji	1	1,85

Le Tableau 1 présente les lexèmes qui ont été sources d'interférences de l'anglais au niveau de l'orthographe, et leur fréquence, allant du haut vers le bas. Au sein de nos vingt lexèmes, c'étaient les vrais amis anglais-français qui ont provoqué le plus de difficultés à l'écrit. Leur sens identique et leur très grande ressemblance orthographique (Bertrand et Lévy 1999, cités dans Walter 2001, 102) ont confondu les étudiants et ils n'ont pas réussi à distinguer l'orthographe anglaise de l'orthographe française. La première place appartient à l'adjectif *udoban* [cr.] (*comfortable* [an.] / *confortable* [fr.]). La distinction minimale de ce vrai ami et ses versions anglaise et française, qui réside seulement dans la lettre –m, a confondu les étudiants, dont dix-huit ont écrit « comfortable ». Pourtant, comme l'avait déjà remarqué Pećnik (2017, 59), le fait que la prononciation française est nasale et que la graphie possible pourrait donc être –m aussi que –n ne

facilite pas du tout le choix de l'orthographe et pourrait aussi avoir influencé les étudiants lors de la traduction. La deuxième place appartient au nom *autoritet* [cr.] (*authority* [an.] / *autorité* [fr.]). Quatorze étudiants ont adopté l'orthographe anglaise et ont écrit « autorité ». Ensuite, à la place suivante on a le nom *stan* [cr.] (*apartment* [an.] / *appartement* [fr.]). Le dilemme qui a été déjà remarqué chez Pećnik (2017, 59) face au redoublement des consonnes a persisté chez les étudiants de niveau avancé, dont onze n'ont pas réussi à s'en sortir et ont écrit « apartement ». À la quatrième place on a le nom *adresa* [cr.] (*address* [an.] / *adresse* [fr.]). Six étudiants se sont heurtés à la même difficulté que ceux de l'exemple précédent – le redoublement des consonnes, et par conséquent ont écrit « adresse ». À la cinquième place, on a un nom fréquemment employé dans le contexte des études du français – *književnost* [cr.] (*literature* [an.] / *littérature* [fr.]). Le fait que ce nom fait partie intégrale du titre même de la Filière française (*langue et littérature françaises*) et de nombreux modules au sein des études (*Littérature française : histoire et périodisation, Introduction à la théorie de la littérature, Littérature française du 17^e, 18^e, 19^e et 20^e siècle*)¹⁵ a surtout contribué au fait que seulement quatre étudiants n'ont pas réussi à l'orthographier correctement et ont écrit « literature ». Finalement, la dernière place est partagée entre le verbe *uspjeti* [cr.] (*succeed* [an.] / *réussir* [fr.]) et le nom *dogadaj* [cr.] (*event* [an.] / *événement* [fr.]), qui ont été orthographiés de façon incorrecte par seulement un étudiant. Même si les deux mots ne sont pas des vrais amis, leurs orthographes incorrectes relèvent des interférences orthographiques. Le premier des deux étudiants a essayé de traduire *uspjeti* [cr.] par la périphrase et la construction « avoir du succès » ; pourtant, l'orthographe anglaise a prévalu – « success ». Le deuxième étudiant, quant à lui, a aussi adopté l'orthographe anglaise et a écrit « événements » au lieu de *événements* [fr.].

La catégorie suivante regroupe les interférences de l'anglais au niveau de la sémantique. Avec dix lexèmes identifiés, c'est la catégorie la plus nombreuse :

¹⁵ Le site web du Département d'études romanes : <http://www.ffzg.unizg.hr/roman/>

Tableau 2. Les faux amis

	Faux amis		
	Lexème	No.	%
1.	Veza	36	66,67
2.	Spilja	25	46,3
3.	Podržavati	22	40,74
4.	Osjetljiv	19	35,19
5.	Upoznati	17	31,48
6.	Pretvarati se	9	16,67
7.	Knjižnica	8	14,81
8.	Uspjeti	5	9,26
9.	Zanemariti	2	3,7
10.	Ozljeda	1	1,85

Au sein de cette catégorie, ce sont les faux amis anglais-français qui ont confondu les étudiants et qui ont conduit aux interférences. Leur forme identique, ou presque identique, a trompé les étudiants et les a amenés à faire des fausses analogies au niveau du sens, puisque les faux amis se ressemblent seulement au niveau de la forme. Leur sens est complètement ou partiellement différent, d'où le nom « faux amis » (Walter 2001, 101 ; Pateau et Barrie 1998, 7). Le mot qui a causé le plus de confusion au total, et non pas seulement au sein de cette catégorie, est le nom *veza* [cr.] (*affair(e)* [an.] / *liaison amoureuse* [fr.]). Plus de la moitié des étudiants – 36 d'entre eux, n'ont pas hésité d'adopter un des équivalents anglais en traduisant le mot cible par « affaire » (24 étudiants) ou « relation » (12 étudiants). Comme il a été déjà expliqué plus haut (voir 3.2), *affaire* en français désigne une activité ou obligation dans le domaine du travail¹⁶ et n'a aucun rapport au sens de l'équivalent anglais, qui dénote une liaison intime.¹⁷ Quant à *relation*, pour avoir le sens

¹⁶ Affaire, Larousse Dictionnaire de français (2018)

¹⁷ Affair, Larousse Dictionnaire bilingue anglais-français (2018)

voulu en français, il faut être employé au pluriel – *relations (amoureuses)*.¹⁸ Son emploi au singulier pourrait indiquer l'influence du nom anglais *relationship*, un des synonymes du nom *affair(e)* [an.] qui est également employé au singulier. Le fait que ce mot a provoqué le plus haut degré d'interférence pourrait être dû à l'influence simultanée de l'anglais et du croate. Plus précisément, le fait que l'équivalent croate *veza* [cr.] est fréquemment remplacé par *afera* [cr.] dans le même sens que la version anglaise pourrait avoir contribué à ce résultat. La deuxième place appartient au nom *spilja* [cr.] (*cave* [an.] / *grotte* [fr.]). Comme le faux ami précédent, ce faux ami est aussi la deuxième pierre d'achoppement des étudiants au total et dans la catégorie des faux amis. Vingt-cinq étudiants ont adopté sans hésiter l'équivalent anglais « cave », ce qui pourrait aussi être dû à l'influence simultanée de l'anglais et du français. Il est vrai que lors de nos études, nous avons abordé plus de textes où il a été question de caves de champagne que de grottes. Nous nous rappelons seulement d'un texte sur l'art pariétal dans la grotte de Lascaux. En d'autres termes, nous proposons que le nom français *cave* venait plus à l'esprit aux étudiants que *grotte* [fr.] parce qu'il était plus fréquemment rencontré. À la troisième place, on a le verbe *podržati* [cr.] (*support* [an.] / *soutenir* [fr.]). Vingt-deux étudiants n'ont pas réussi à distinguer *supporter* [fr.] de *soutenir* [fr.], ce qui pourrait provenir de l'influence des films et séries télévisées américaines non-doublées, où les relations interpersonnelles et le soutien mutuel sont très souvent abordés. Ensuite, on a l'adjectif *osjetljiv* [cr.] (*sensitive* [an.] / *sensible* [fr.]) à la quatrième place. Dix-neuf étudiants ont transposé la traduction anglaise « sensitive teeth » et ont écrit « Mes dents sont extrêmement sensibles » au lieu de « sensibles ». Même si les adjectifs français *sensitif* et *sensible* semblent être interchangeables dans certains contextes, ils ne le sont pas quand il se réfèrent aux sensations physiques (p.ex. dents)¹⁹, où la seule solution est *sensible* (Pećnik 2017, 61). La transposition directe de la traduction anglaise a aussi eu lieu avec le verbe *upoznati* [cr.] (*introduce* [an.] / *présenter* [fr.]), qui se trouve à la cinquième place. Dix-sept étudiants, séduits par l'anglais, ont traduit *upoznati* [cr.] par *introduire* [fr.]. À la place suivante, on a un autre verbe – *pretvarati se* [cr.] (*pretend* [an.] / *faire semblant de, feindre* [fr.]), qui a été transposé à un moindre degré. Influencé par l'anglais, neuf étudiants ont traduit « pretvarao se da je bolestan » [cr.] par « il prétendait d'être malade ». Ensuite, huit étudiants sont tombés dans le piège bien connu et ont traduit le nom *knjižnica* [cr.] (*library* [an.] / *bibliothèque* [fr.]) par *librairie* [fr.]. La place suivante

¹⁸ Relation, Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (Voir B 1.b, 2018)

¹⁹ Sensible, Larousse Dictionnaire de français (2018)

appartient au verbe *uspjeti* [cr.] (*succeed* [an.] / *réussir* [fr.]), qui a été traduit par *succéder* [fr.] (ou *succeder*, *sucedet* et *succéder*) par seulement cinq étudiants. Aux deux dernières places, on a le verbe *zanemariti* [cr.] (*neglect* [an.] / *négliger* [fr.]) et le nom *ozljeda* [cr.] (*injury* [an.] / *blessure* [fr.]). Bien que *neglect* [an.] et *négliger* [fr.] ne soient pas des faux amis, deux étudiants ont incorrectement traduit *zanemariti* [cr.] par « ignorer » et se sont servi d'un autre faux amis anglais-français : *ignore* [an.], qui signifie « ne pas prêter attention à »²⁰ et *ignorer* [fr.], qui veut dire « ne pas connaître quelque chose ».²¹ Finalement, seulement un étudiant a confondu *blessure* [fr.] par *injure* [fr.], sous l'influence de son équivalent anglais – *injury*.

À la fin, il faut mentionner les tentatives maladroites ou les traductions qui ont été inspirées par la forme et/ou le sens d'un mot anglais. Voici leur occurrence à travers les vingt lexèmes :

Tableau 3. Les tentatives maladroites

	Tentatives maladroites		
	Lexème	No.	%
1.	Suočiti se	22	40,74
2.	Neočekivan	17	31,48
3.	Neosporiv	4	7,41
4.	Udoban	2	3,7
5.	Upoznati	2	3,7
6.	Uspjeti	1	1,85
7.	Pretvarati se	1	1,85
8.	Događaji	1	1,85

²⁰ Ignore, Larousse Dictionnaire bilingue anglais-français (2018)

²¹ Ignorer, Larousse Dictionnaire de français (2018)

Le Tableau 3 montre que c'était le verbe *suočiti se* [cr.] (*face* [an.] / *faire face* [fr.]) qui est responsable du plus grand nombre de tentatives maladroites. Suite à l'exemple cité par Damić Bohač dans son article (2003, 115) où *faire face* [fr.] était maladroitement traduit par « facer », nous nous attendions à des essais similaires. Cependant, seulement un des vingt-deux étudiants avait agi de manière similaire. Les autres se sont inspirés par un autre verbe anglais – *confront*, et ont proposé des traductions de type suivant : « Nous devons nous *confronter* aux conséquences. » Même si le verbe *confronter* [fr.] est un verbe français et qu'il a un sens proche, il ne correspond pas à notre contexte. Son sens primaire est celui de mettre en présence des personnes ou des choses pour les comparer (Le Robert de poche 2015, 145) ; tandis que celui de l'anglais *confront* est d'affronter quelqu'un ou quelque chose ou de faire face à quelqu'un ou quelque chose (surtout dans le cas des obstacles).²² Le Bon usage mentionne qu'au XXe siècle un sens nouveau de *confronter qqn avec (à) une difficulté* a été introduit sous l'influence de l'anglais - celui de « les lui faire affronter » (2007, 348). Pourtant, l'Académie française n'a pas admis un tel emploi.²³ En d'autres termes, nous pensons que les étudiants ont traduit *suočiti se* [cr.] par *confronter* non pas parce qu'ils connaissaient l'emploi critiqué du verbe français *confronter*, mais plutôt parce qu'ils connaissaient la signification du verbe anglais *confront*. Ainsi, ils ont construit la forme *confronter* de la même façon que les étudiants cités dans l'article de Damić Bohač ont construit les formes *résolver* et *expecter* : en ajoutant le suffixe français –er au radical anglais (2003, 121). En raison de cela, nous avons classifié les traductions contenant *confronter* en tant que tentatives maladroites. À la place suivante on a l'adjectif *neočekivan* [cr.] (*unexpected* [an.] / *inattendu* [fr.]) qui a produit dix-sept essais créatifs mais incorrects. Avec sept différentes traductions proposées, c'est l'adjectif qui a le plus inspiré les étudiants. La majorité a choisi « résultats *inexpectés* » pour « *neočekivani rezultati* » [cr.], alors que les autres ont aussi proposé « résultats *non expectés/ pas expectées/ inexpectable(s)/ inéxeptés/ inespectés/ et unexpectedables* ». La troisième place appartient à un autre adjectif – *neosporiv* [cr.] (*indisputable* [an.] / *incontestable* [fr.]) qui a résulté en emprunts à l'anglais seulement quatre fois. Inspiré par l'anglais, quatre étudiants ont traduit « *neosporivi dokazi* » [cr.] par « des preuves *indisputables/ indoutables* ou *indutables* ». Ici, nous devons mentionner une autre interférence éclatante qui a été rencontrée quatorze fois lors de

²² Confront, Larousse Dictionnaire bilingue anglais-français (2018)

²³ Académie française, Extensions de sens abusives

<http://www.academie-francaise.fr/confrontation-au-sens-daffrontement>

l'analyse – c'est la traduction de *dokazi* [cr.] (*preuves* [fr.]) par « évidences » sous l'influence de l'anglais *evidence*. La place suivante est partagée entre l'adjectif *udoban* [cr.] (*comfortable* [an.] / *confortable* [fr.]) et le verbe *upoznati* [cr.] (*introduce* [an.] / *présenter* [fr.]), dont chacun d'entre eux a conduit à seulement deux tentatives maladroites. Pour l'adjectif *confortable* [fr.], les étudiants ont proposé « confortes » et pour le verbe *présenter* [fr.], ils ont proposé « introducté » sous l'influence de l'anglais *introduce*. La place finale est partagée entre les verbes *uspjeti* [cr.] (*succeed* [an.] / *réussir* [fr.]) et *pretvarati se* [cr.] (*pretend* [an.] / *faire semblant de, feindre* [fr.]) et le nom *događaj* [cr.] (*event* [an.] / *événement* [fr.]), dont chacun d'entre eux a entraîné seulement une tentative maladroite. Un étudiant a proposé « être succesif dans la vie » pour « *uspjeti u životu* » sous l'influence de l'adjectif anglais *successful*, alors que l'autre a traduit « *pretvarao se da je bolestan* » par « il avait acté d'être malade » sous l'influence du verbe anglais *act*, qui est un des synonymes du verbe *pretend* [an.]. Finalement, un étudiant a proposé *events* pour *événements*.

4.2 Les interférences selon l'année d'études

Après la présentation des interférences dues à l'anglais et leur occurrence au total, passons maintenant à leur occurrence selon l'année d'études :

Tableau 4. L'occurrence des interférences selon l'année d'étude

		Troisième année	Quatrième année
	Lexème	%	%
1.	Udoban	45,16	26,09
2.	Stan	12,9	30,43
3.	Adresa	16,13	4,35
4.	Knjižnica	12,9	17,4
5.	Povjerenje	0	0
6.	Književnost	12,9	0

7.	Veza	67,74	65,22
8.	Uspjeti	22,58	0
9.	Podržavati	51,61	26,09
10.	Pretvarati se	19,35	17,4
11.	Osjetljiv	48,39	17,4
12.	Spilja	45,16	47,83
13.	Neosporiv	6,45	8,7
14.	Ozljeda	3,23	0
15.	Suočiti se	45,16	34,78
16.	Autoritet	35,49	13,04
17.	Neočekivan	32,26	30,43
18.	Događaj	6,45	0
19.	Zanemariti	6,45	0
20.	Upoznati	41,94	26,09

Le Tableau 4 montre le pourcentage des interférences identifiées pour chacun des vingt lexèmes parus dans l'interlangue des étudiants de troisième et quatrième année d'études. Les lexèmes sont présentés selon l'ordre d'apparition dans les questionnaires. En considérant les pourcentages dans leur totalité, on voit qu'ils s'étendent de 0 à 67 % pour la troisième année et de 0 à 65 % pour la quatrième année d'études. Le pourcentage d'interférences dépasse 50 % pour seulement deux lexèmes au sein de la troisième année – *veza* [cr.] et *podržavati* [cr.] ; alors qu'au sein de la quatrième année, c'est seulement le nom *veza* [cr.] qui a provoqué plus de 50 % d'interférences. En comparaison avec les résultats de l'étude de Pećnik (2017), l'étude principale sur laquelle nous nous sommes penchés, nous voyons que les interférences ont diminué significativement. Au sein de son étude, les pourcentages d'interférences identifiées vont de 2 à 92 % pour les étudiants de première année d'études et de 6 à 80 % pour les étudiants de deuxième année. De plus, les interférences qu'elle a relevées dépassent 50 % pour la majorité des lexèmes analysés (Pećnik 2017, 58). Quant aux six lexèmes – *udoban* [cr.], *stan* [cr.], *adresa* [cr.], *književnost* [cr.], *knjižnica* [cr.] et *osjetljiv* [cr.], qui ont provoqué le plus d'interférences chez les étudiants de deuxième année (2017, 52) et que nous avons empruntés à son étude pour étudier exactement l'occurrence des

interférences face au progrès des étudiants en langue cible, on a identifié une baisse significative (d'au moins 10 % à 70 %) pour tous ces éléments chez tous nos participants de troisième et quatrième année. En fin, confronté aux résultats de Pečnik (2017, 52), les nôtres montrent aussi que certains lexèmes n'ont provoqué aucune interférence de l'anglais. C'étaient le mot *povjerenje* [cr.] chez tous les étudiants, et les mots *književnost* [cr.], *uspjeti* [cr.], *ozljeda* [cr.], *događaj* [cr.] et *zanemariti* [cr.] seulement chez les étudiants de quatrième année.

Chez les étudiants de troisième année, c'étaient les mots *veza* [cr.] (67,74 %), *podržavati* [cr.] (51,61 %) et *osjetljiv* [cr.] (48,39 %) qui ont provoqué le plus d'interférences (Tableau 4). Tous les trois ont mené aux interférences d'ordre sémantique, c'est-à-dire, aux faux amis (Tableau 2). Quant à la quatrième année, c'étaient aussi les faux amis qui présentaient le plus grand obstacle aux étudiants. Avec 65,22 % et une baisse minimale par rapport à la troisième année, le nom *veza* [cr.] était également la plus grande source d'interférences chez les étudiants de quatrième année, suivi par le nom *spilja* [cr.] (47,83 %).

Si l'on considère les interférences que nous avons identifiées à la lumière des trois catégories d'interférences qu'on a élaborées plus haut, on voit que parmi les vrais amis qui menaient aux interférences orthographiques – *udoban* [cr.], *autoritet* [cr.], *stan* [cr.], *adresa* [cr.] et *književnost* [cr.] (Tableau 1), c'est seulement le nom *stan* [cr.] (*apartment* [an.] / *appartement* [fr.]) qui a causé plus d'interférences chez les étudiants de quatrième année. Les interférences d'orthographe ont diminué pour tous les autres lexèmes. Quant à la catégorie des faux amis, c'étaient seulement les lexèmes *spilja* [cr.] (*cave* [an.] / *grotte* [fr.]) et *knjižnica* [cr.] (*library* [an.] / *bibliothèque* [fr.]) qui ont provoqué plus d'interférences chez les étudiants de quatrième année. Pour tous les autres lexèmes de la catégorie des faux amis – *veza* [cr.], *podržavati* [cr.], *osjetljiv* [cr.], *upoznati* [cr.], *pretvarati se* [cr.], *uspjeti* [cr.], *zanemariti* [cr.] et *ozljeda* [cr.] (Tableau 2), nous avons relevé une diminution d'interférences. Parmi les mots qui conduisaient aux tentatives maladroites – *suočiti se* [cr.], *neočekivan* [cr.], *neosporiv* [cr.], *udoban* [cr.], *upoznati* [cr.], *uspjeti* [cr.], *pretvarati se* [cr.] et *događaj* [cr.] (Tableau 3), c'est seulement pour l'adjectif *neosporiv* [cr.] (*indisputable* [an.] / *incontestable* [fr.]) que nous n'avons pas identifié une baisse d'interférences chez les étudiants de quatrième année.

En résumé, nos résultats suggèrent que les interférences de l'anglais diminuent au fur et à mesure que les étudiants avancent en français ; cependant, certains obstacles perdurent même chez

les étudiants de quatrième année. Ce sont le redoublement des consonnes au niveau de l'orthographe (*apartment* [an.] / *appartement* [fr.]), les faux amis et le manque de méfiance lors de la correspondance des formes anglaise – française (*library* [an.] / *librairie* [fr.] et *cave* [an.] / *cave* [fr.]) ainsi que l'emprunt spontané à l'anglais face à l'oubli du mot français correspondant (*indisputable* [an.] équivaut à *incontestable* [fr.], et non *indisputable* ou *indoutable*). En d'autres termes, le fait que parmi les vingt lexèmes seulement quatre (indiqués en rouge) ont provoqué plus d'interférences chez les étudiants plus avancés, tandis que les autres seize ont démontré une diminution, nous permet de confirmer notre deuxième hypothèse et conclure que le degré d'interférences est inversement proportionnel au niveau des compétences des étudiants en langue cible : plus ils avancent en français, moins ils produisent d'interférences.

Dans le contexte des recherches sur les influences translinguistiques, l'interférence étant l'un de ses phénomènes, ce sont les études de Williams et Hammarberg (1998, cités dans Hammarberg 2001, 36), Hammarberg (2006, 19), Lindqvist (2006, 99) et Bardel et Lindqvist (2007, 135) qui ont aussi relevé une diminution d'influence translinguistique en langue cible (L3) dues à une langue seconde (L2) chez les apprenants plus avancés et qui l'ont également expliquée par leur progression en langue cible. Selon ces études, plus les étudiants avancent en LC, plus ils sont capables de discerner les deux langues (L2 et L3) et de surmonter des obstacles tels que l'oubli ou la méconnaissance en utilisant uniquement la LC. Par conséquent, les influences translinguistiques diminuent.

Même si le facteur de compétence en langue cible (L3) semble être un facteur décisif pour le degré d'influences translinguistiques dues à une langue seconde (L2) (Lindqvist 2006, 99), certains autres ont aussi été proposés. Ce sont le niveau de compétence en L2 (Williams et Hammarberg 1998 cités dans Muñoz 2006, 4 ; Hammarberg 2001, 23 ; Singleton 2001 et Ringbom 2005 cités dans Lindqvist 2006, 23 ; Trévisiol 2006, 4, 22 ; Neuser 2017, 175), l'utilisation ou emploi récent de la L2 (Williams et Hammarberg 1998 cités dans Muñoz 2006, 3 ; Hammarberg 2001, 23 ; Lindqvist 2006, 24 ; De Angelis 2007, 35), la fréquence d'emploi de la L2 et la manière dont la L2 est utilisée le plus et dont elle a été utilisée le plus récemment - à l'oral ou à l'écrit (Neuser 2017, 56, 212-213). Plus précisément, certains chercheurs ont suggéré que la compétence en L2 influence aussi le degré de l'influence translinguistique en langue cible : plus on est compétent en L2, plus on « est à même de se servir de ses connaissances » en langue cible (Trévisiol 2006, 22).

Conformément à cela, la diminution d'interférences que nous avons relevée chez les étudiants de quatrième année suggérerait qu'ils sont moins compétents en anglais – langue source que les étudiants de troisième année. Pourtant, les données recueillies sur leurs profils linguistiques indiquent que cela n'est pas le cas (voir 3.3). La majorité des étudiants de quatrième année – 14 d'entre eux (il y avait 23 étudiants de quatrième année au total), a déterminé son niveau de compétence en anglais en tant qu'expérimenté (C1 ou C2), tandis que les autres l'ont déterminé en tant qu'avancé (B2)²⁴. Similairement, la grande majorité des étudiants de troisième année – 25 d'eux (il y avait 31 étudiants de troisième année au total), a aussi déterminé son niveau en tant qu'expérimenté, alors que les autres l'ont déterminé en tant qu'avancé. Même si la prédominance des étudiants expérimentés au sein de quatrième année rejette déjà la possibilité d'expliquer nos résultats à l'aide de facteur « compétence en L2 », nous avons quand même essayé d'examiner son influence en comparant les pourcentages d'interférences des étudiants plus compétents avec ceux des étudiants moins compétents en anglais au sein de chaque année d'études. Néanmoins, les différences entre les résultats obtenus dans les groupes comparés sont trop petits pour pouvoir en tirer des conclusions pertinentes.²⁵ Nous pensons que cela provient du fait que tous nos étudiants sont déjà trop compétents en anglais pour que ce facteur puisse influencer leur degré d'interférences. Le facteur de compétence en L2 pourrait avoir un rôle pertinent auprès d'un échantillon des apprenants débutants en anglais, ou qui n'avaient pas encore atteint le niveau seuil.

Ensuite, il a été suggéré que le fait que la L2 a été utilisée le plus récemment, et/ou le plus fréquemment et/ou de la même manière que la LC (à l'oral ou à l'écrit), pourrait également déterminer le degré des influences translinguistiques en LC. Plus précisément, certains chercheurs ont suggéré que les influences translinguistiques proviennent le plus de la langue source qui a été utilisée le plus récemment ou le plus fréquemment ou de la même façon que la LC (voir 2.1, pp. 15-16). Conformément à cela, la diminution des interférences lexicales que nous avons relevée chez les étudiants de quatrième année suggérerait que la langue source d'interférences – l'anglais (L2), n'a pas été utilisée récemment ou fréquemment ou de la même façon par les étudiants de

²⁴ Seulement un étudiant de la quatrième année, mais aussi au total, a déterminé son niveau en tant que B1 - niveau seuil.

²⁵ Parmi les 39 étudiants plus compétents en anglais au total, on a relevé plus d'interférences chez seulement trois étudiants par rapport aux autres 15 étudiants moins compétents en anglais. Cela pourrait provenir de la plus grande compétence en anglais; pourtant, des études additionnelles et plus détaillées sont nécessaires afin de déterminer l'influence de ce facteur dans notre contexte.

quatrième année, comme c'était le cas chez les étudiants de troisième année où nous avons identifié un plus haut degré d'interférences.

C'est en prenant tout cela en compte que nous avons inclus ces trois facteurs – l'emploi récent, la fréquence d'emploi et la manière dont la L2 a été utilisée (à l'oral ou à l'écrit), dans notre questionnaire (voir 3.2 et l'appendice 7.1). Notre objectif était de contribuer le plus possible au sujet des influences translinguistiques qui n'a pas été suffisamment traité dans le contexte croate. Pourtant, l'analyse a montré que notre échantillon était trop petit et trop homogène pour qu'on puisse en tirer des conclusions pertinentes et déterminer une relation entre les trois facteurs et le degré d'interférences. Par conséquent, nous avons dû laisser tomber ces données des résultats finals.

5.Conclusion

L'objectif de cette étude était de déterminer le degré d'interférences lexicales de l'anglais (L2) dans l'interlangue française (L3) des étudiants croatophones de niveau avancé. Dans l'étude sur laquelle nous nous sommes appuyés, celle de Pećnik (2017), l'auteure a identifié un niveau assez élevé d'interférences lexicales de l'anglais (L2) au niveau intermédiaire, chez les étudiants de première et deuxième année d'études. De plus, Pećnik (2017) a remarqué une tendance de baisse d'interférences chez les étudiants de deuxième année, l'expliquant par leur progression en langue cible – le français (L3). Dans le contexte des recherches sur les influences translinguistiques, plusieurs autres études ont également relevé que les influences translinguistiques, y compris les interférences, diminuent au fur et à mesure que les apprenants avancent en langue cible. Puisque ce sujet n'a pas encore été étudié au niveau avancé, auprès des étudiants de troisième et quatrième année d'études, nous avons décidé de l'aborder. La partie pratique de cette étude a été construite pour vérifier les hypothèses suivantes :

1. Les interférences lexicales de l'anglais apparaissent dans l'interlangue française des étudiants croatophones de niveau avancé.

L'analyse quantitative des traductions des étudiants a montré que les interférences de l'anglais constituent presque un quart des formes traduites au total (23 %) (Figure 1). De plus, nous avons identifié au moins une interférence dans tous les questionnaires sauf un, le maximum étant dix ou la moitié (50 %) des lexèmes analysés par questionnaire. En raison de cela, nous pouvons confirmer notre première hypothèse et conclure que les interférences lexicales de l'anglais apparaissent dans l'interlangue française des étudiants croatophones de niveau avancé.

Quant à l'analyse qualitative des traductions, nous avons relevé des interférences au niveau de l'orthographe, notamment parmi les vrais amis anglais-français (Tableau 1), au niveau de la sémantique parmi les faux amis anglais-français (Tableau 2), et dans des tentatives maladroites ou des traductions qui étaient inspirées par la forme et/ou le sens d'un mot anglais (Tableau 3).

2. Les interférences lexicales de l'anglais diminuent au fur et à mesure que les étudiants avancent, c'est-à-dire, les interférences dans l'interlangue française des étudiants de quatrième année sont moins nombreuses que celles des étudiants de troisième année d'études.

Le calcul des pourcentages des interférences pour chacun des vingt lexèmes testés dans le questionnaire a montré que le degré d'interférences diminue à mesure que les étudiants avancent. En comparant nos résultats à ceux de Pečnik (2017), nous avons remarqué que les pourcentages des interférences parus dans l'interlangue des étudiants de niveau avancé sont plus bas que les pourcentages des interférences relevées pour les étudiants de niveau intermédiaire. Alors que les pourcentages s'étendent de 2 à 92 % pour les étudiants de première et deuxième année d'étude chez Pečnik (2017), ils s'étendent de 0 à 67 % pour les étudiants de troisième et quatrième année de notre étude (Tableau 4). De plus, dans l'étude de Pečnik (2017), les pourcentages des interférences dépassent 50 % pour la majorité des mots examinés, alors que nous avons identifié un tel haut degré d'interférences seulement pour trois lexèmes. Finalement, certains mots que nous avons examinés n'ont entraîné aucune interférence, alors que Pečnik (2017) a relevé des interférences pour chacun des mots examinés.

Quant aux pourcentages des interférences des étudiants de troisième année face à ceux des étudiants de quatrième année, nous avons également remarqué une tendance de baisse. Parmi les vingt lexèmes examinés, seulement quatre ont provoqué un plus haut degré d'interférences chez les étudiants de quatrième année d'études.

En conclusion, nos résultats correspondent à ceux de Pećnik (2017) et nous permettent à confirmer notre deuxième hypothèse : plus les étudiants avancent en langue cible – le français, moins ils produisent d’interférences. Dans le contexte des recherches sur les influences translinguistiques, nos résultats correspondent à ceux obtenus par Williams et Hammarberg (1998, cités dans Hammarberg 2001), Hammarberg (2006), Lindqvist (2006) et Bardel et Lindqvist (2007) qui ont également remarqué que les influences translinguistiques, y compris les interférences, diminuent au fur et à mesure que les apprenants avancent en langue cible.

Dans cette étude, nous avons examiné le degré d’interférences lexicales de l’anglais (L2) dans l’interlangue française (L3) des étudiants croatophones. Même si la compétence en langue cible semble être un facteur décisif pour le degré d’interférences dues à l’anglais (L2) dans notre contexte, nous avons introduit trois autres facteurs dans notre étude : l’utilisation récente, la fréquence d’emploi de la L2 et la manière dont la L2 a été utilisée (à l’oral ou à l’écrit). Cependant, l’analyse a montré que notre échantillon était trop petit et trop homogène pour qu’on puisse déterminer l’effet de ces facteurs sur le degré d’interférences. De ce fait, nous nous proposons d’inclure un échantillon plus grand et plus diversifié dans nos recherches futures. Plus précisément, une étude comparant les interférences des étudiants à celles des apprenants adultes pourrait générer des résultats intéressants, surtout face à la fréquence et la manière d’emploi de l’anglais qui sont caractéristiques pour les étudiants (les réseaux sociaux, les jeux vidéo, les films et émissions télévisées non-doublées).

6. Bibliographie

- Bardel, C. et Lindqvist, C. (2007). The role of proficiency and psychotypology in lexical cross linguistic influence. A study of a multilingual learner of Italian L3. Dans Chini, M., Desideri, P., Favilla, M. E. et Pallotti, G. (éd.), *Atti del VI Congresso Internazionale dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata* [En ligne] (pp. 113-122), Perugia, Guerra Editore.
- Disponible sur :
- http://www.isd.su.se/polopoly_fs/1.121086.1359045099!/menu/standard/file/Bardel%20Lindqvist%202007.pdf
- Berlengi, V. et Damić Bohač, D. (2014). Ce français que nous enseignons. Dans Franić, I. et Ruet, M. (éd.), *Le français sur objectif universitaire : Du concept à la pratique* (pp. 115-125). Zagreb, FF Press.
- Besse, H. et Porquier, R. (1984). *Grammaires et didactique des langues*. Paris, Hatier.
- Cenoz, J., Hufeisen, B. et Jessner, U. (2001), Cross-linguistic influence in third language acquisition : psychological perspectives (pp. 21-41). Clevedon, Multilingual Matters.
- Cuq, J.P. (2003). Dictionnaire de Didactique du Français langue étrangère et seconde. Paris, CLE International.
- Damić Bohač, D. (2003). Anglais vs. français : les éléments anglais dans l'interlangue française des étudiants croatophones. Dans Le Calvé Ivičević, E. (éd.), *Actes du 2ème colloque sur les études françaises en Croatie* (pp. 113-122). Zagreb, ArTresor naklada.
- De Angelis, G. (2007). *Third or additional language acquisition*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Debyser, F. (1970). La linguistique contrastive et les interférences. *Langue Française*, [En ligne] N° 8, pp. 31-61. Disponible sur : <https://doi.org/10.3406/lfr.1970.5527>

- Dewaele, J. M. (1998). Lexical Inventions : French Interlanguage as L2 versus L3. *Applied Linguistics*, [En ligne] 19 (4), pp. 471–490. Disponible sur : <https://doi.org/10.1093/APPLIN/19.4.471>
- Gaoudi, F. (2012). *Les interférences morphosyntaxiques à l'oral et à l'écrit, chez les apprenants de la 4ème année moyenne* [Mémoire de Master 2]. Batna : Université Hadj Lakhdar, Faculté des lettres et des sciences humaines. Disponible sur : http://eprints.univ-batna2.dz/393/1/le_GAOUDI%20Fella.pdf
- Grevisse, M. et Goose, A. (2008). *Le bon usage : grammaire française* (14^e éd.). Bruxelles, De Boeck, Duculot.
- Gürçan, M. (2015). Erreurs Interférencielles Anglais-Français des Etudiants Turcs : Exemple de l'Université de Marmara. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, [En ligne] 28, pp. 219-229. Disponible sur : <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/uefad/article/viewFile/5000159862/5000144223>
- Hammarberg, B. (2001). Roles of L1 and L2 in L3 Production and Acquisition. Dans Cenoz, J., Hufeisen, B. et Jessner, U. (éd.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition : psychological perspectives* (pp. 21-41). Clevedon, Multilingual Matters.
- Hammarberg, B. (2006). Activation de L1 ET L2 lors de la production orale en L3. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, [En ligne] 24 , Disponible sur : <http://aile.revues.org/1641>
- Jarvis, S. et Pavlenko, A. (2007). *Crosslinguistic influence in language and cognition*. New York, London, Routledge.
- Le Robert de poche* (2015), nouvelle édition dirigée par Drivaud, M.-H. Paris, Dictionnaires Le Robert.
- Letica, S. et Mardešić, S. (2007). Cross-linguistic Influences in L2 and L3 Oral Production. Dans Horváth, J. et Nikolov, M. (éd.), *UPRT 2007: Empirical studies in English applied linguistics*

(pp. 307-318). Pécs, Lingua Franca Csoport. Disponible sur :

<http://mek.oszk.hu/07500/07557/07557.pdf>

Lindqvist, C. (2006). *L'influence translinguistique dans l'interlangue française : Étude de la production orale d'apprenants plurilingues* [Thèse de doctorat]. Stockholm : Université de Stockholm, Faculté de philosophie et lettres. Disponible sur :

<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:189803/FULLTEXT01.pdf>

Ljubić, T. (2016). *Acquisition du vocabulaire et interférence lexicale chez les apprenants croates du français comme deuxième et de l'espagnol comme troisième langue étrangère* [Mémoire de Master 2]. Zagreb : Université de Zagreb, Faculté de philosophie et lettres. Disponible sur :

<http://darhiv.ffzg.unizg.hr/id/eprint/7069/>

Marquilló Larruy, M. (2003). *L'interprétation de l'erreur*. Paris, CLE International.

Medved Krajnović, M. (2010). *Od jednojezičnosti do višejezičnosti : Uvod u istraživanja procesa ovladavanja inim jezikom*. Zagreb, Leykam international.

Moussaoui, I. (2017). *Les interférences linguistiques chez les apprenants De 4eme année moyenne* [Mémoire de Master 2]. Tlemcen : Université Abou Baker Belkaid, Faculté des lettres et des langues. Disponible sur :

<http://dspace.univ-tlemcen.dz/bitstream/112/11708/1/moussaoui-imane.pdf>

Muñoz, C. (2006). Influence translinguistique et changement de code dans la production orale d'une L4. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, [En ligne] 24 , Disponible sur : <http://aile.revues.org/1664>

Neuser, H. (2017). *Source Language of Lexical Transfer in Multilingual Learners : A mixed Methods Approach* [Thèse de doctorat]. Stockholm : Université de Stockholm, Faculté de philosophie et lettres. Disponible sur :

<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1090231/FULLTEXT02.pdf>

Novokmet, M. (2015). *Language learning strategies in third language acquisition* [Mémoire de

Master 2]. Zagreb : Université de Zagreb, Faculté de philosophie et lettres. Disponible sur :

<http://darhiv.ffzg.unizg.hr/id/eprint/5727/>

Pateau, A. M. et Barrie, W. B. (1998). *Les faux amis en anglais*. Paris, Librairie Générale

Française.

Pećnik, P. (2017). *Interférences lexicales et orthographiques de l'anglais dans l'interlangue*

française des apprenants croatophones : niveau intermédiaire [Mémoire de Master 2]. Zagreb :

Université de Zagreb, Faculté de philosophie et lettres. Disponible sur :

<http://darhiv.ffzg.unizg.hr/>

Prpić, M. (2009). Predmetni kurikuli za strane jezike u višem srednjem obrazovanju u europskim

zemljama – komparativni prikaz, *Metodika*, [revue électronique] 10 (1), pp. 112-128.

Disponible sur : <https://hrcak.srce.hr/40820>

Rabadi, N. et Odeh, A. (2010). L'analyse des erreurs en FLE chez des apprenants jordaniens et

bahreïniens. *Jordan Journal of Modern Languages and Literature*, 2 (2), pp. 163-177.

Disponible sur : <http://repository.yu.edu.jo/bitstream/handle/123456789/135380/Vo2No2-4.pdf>

Ringbom, H. (2007). *Cross-Linguistic Similarity in Foreign Language Learning*. Clevedon,

Multilingual Matters.

Şavli, F. (2009). Interférences lexicales entre deux langues étrangères : anglais et français.

Synergies Turquie, [En ligne] N° 2, pp. 179-184. Disponible sur :

<https://gerflint.fr/Base/Turquie2/fusun.pdf>

Trévisiol, P. (2006). Influence translinguistique et alternance codique en français L3, *Acquisition*

et interaction en langue étrangère. [En ligne] 24. Disponible sur : <http://aile.revues.org/1625>

Trévisiol, P. et Rast, R. (2006). Présentation. *Acquisition et interaction en langue étrangère*,

[En ligne] 24. Disponible sur : <http://aile.revues.org/4942>

Trévisiol-Okamura, P. et Marquilló Larruy, M. (2017). Plurilinguisme et influence

translinguistique en français L3 : quelles implications pour l'enseignement et la formation ?

Recherches et applications, Janvier 2017, N° 61, pp. 122-135. Paris, CLE International.

Vihou, M. G. (2015). Le mémoire-recherche en didactique des langues-cultures : petit manuel

pratique. Kavala, Publications Saita. Disponible sur :

https://issuu.com/saita.publications/docs/le_m__moire-recherche_en_didactique

Walter, H. (2001). Les “faux amis” anglais et l'autre côté du miroir. *La linguistique*, 37 (2),

pp. 101-112. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/ling.372.0101>.

Weinreich, U. (1953). *Languages in contact : Findings and problems*. New York, Mouton

Publishers.

Sites Internet :

Académie française, <http://www.academie-francaise.fr/>

Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, <http://www.cnrtl.fr/>

Državni zavod za statistiku, <https://www.dzs.hr/>

Faculté de philosophie et lettres à Zagreb, Département d'études romanes,

<http://www.ffzg.unizg.hr/roman/?lang=fr>

Larousse Dictionnaire bilingue anglais-français, <http://larousse.fr/dictionnaires/francais-anglais>

Larousse Dictionnaire de français, <http://larousse.fr/dictionnaires/francais>

7. Appendice

7.1 Questionnaire

Chère collègue, cher collègue,

je vous remercie d'avoir accepté à remplir ce questionnaire qui sera utilisé dans mon mémoire de master. Toutes les données obtenues seront utilisées uniquement pour la rédaction de ce mémoire.

Cordialement,

Anja Draginić

Traduisez en français :

1. Cipele na petu su lijepe, no nisu udobne.

2. Svaka zgrada ima deset stanova.

3. Pošaljite paket na moju adresu.

4. Neki studenti radije uče u knjižnici.

5. Imam povjerenje u svoje prijatelje, nikada me nisu iznevjerili.

6. Oduvijek sam voljela francusku književnost.

7. Moji roditelji su se razveli zbog očeve veze s tajnicom.

8. Ako želite uspjeti u životu, morate puno raditi.

9. Podržavam tvoju odluku o prestanku pušenja.

10. Pretvarao se da je bolestan kako ne bi morao ići u školu.

11. Moji zubi su jako osjetljivi na hladna pića.

12. Najstariji crteži na svijetu pronađeni su u toj spilji.

13. Policija ima neosporive dokaze.

14. Putnici su zadobili teške ozljede.

15. Moramo se suočiti s posljedicama.

16. Moj šef nema nikakav autoritet.

17. Istraživanja su pokazala neočekivane rezultate.

18. Moj otac prati sve sportske događaje.

19. Zanemario sam prijatelje zbog posla.

20. Prijateljica me upoznala sa svojim dečkom.

Âge : _____

Année d'études : _____

Double cursus de : _____

Langue maternelle : _____

Première langue étrangère : _____ Durée d'apprentissage : _____

Âge au début d'apprentissage : _____

Type d'apprentissage : ☐ naturel ☐ école maternelle ☐ é. primaire ☐ lycée

☐ lycée bilingue (langue _____) ☐ faculté ☐ école de langues ☐ autre : _____

Niveau approximatif (CECR) : ☐ A1 ☐ A2 ☐ B1 ☐ B2 ☐ C1 ☐ C2

Deuxième langue étrangère : _____ Durée d'apprentissage : _____

Âge au début d'apprentissage : _____

Type d'apprentissage : ☐ naturel ☐ école maternelle ☐ é. primaire ☐ lycée

☐ lycée bilingue (langue _____) ☐ faculté ☐ école de langues ☐ autre : _____

Niveau approximatif (CECR) : ☐ A1 ☐ A2 ☐ B1 ☐ B2 ☐ C1 ☐ C2

.....

Troisième langue étrangère : _____ Durée d'apprentissage : _____

Âge au début d'apprentissage : _____

Type d'apprentissage : ☐ naturel ☐ école maternelle ☐ é. primaire ☐ lycée

☐ lycée bilingue (langue _____) ☐ faculté ☐ école de langues ☐ autre : _____

Niveau approximatif (CECR) : ☐ A1 ☐ A2 ☐ B1 ☐ B2 ☐ C1 ☐ C2

.....

Quatrième langue étrangère : _____ Durée d'apprentissage : _____

Âge au début d'apprentissage : _____

Type d'apprentissage : ☐ naturel ☐ école maternelle ☐ é. primaire ☐ lycée

☐ lycée bilingue (langue _____) ☐ faculté ☐ école de langues ☐ autre : _____

Niveau approximatif (CECR) : ☐ A1 ☐ A2 ☐ B1 ☐ B2 ☐ C1 ☐ C2

.....

Cinquième langue étrangère : _____ Durée d'apprentissage : _____

Âge au début d'apprentissage : _____

Type d'apprentissage : ☐ naturel ☐ école maternelle ☐ é. primaire ☐ lycée

☐ lycée bilingue (langue _____) ☐ faculté ☐ école de langues ☐ autre : _____

Niveau approximatif (CECR) : ☐ A1 ☐ A2 ☐ B1 ☐ B2 ☐ C1 ☐ C2

Organisez les langues étrangères selon **la fréquence d'emploi**, commençant par la langue **la plus utilisée** :

Indiquez **les domaines** d'emploi de la langue étrangère **la plus utilisée** :

☐ faculté ☐ maison ☐ famille ☐ amis ☐ réseaux sociaux ☐ Internet ☐ lecture

☐ télé ☐ films, émissions télévisées ☐ radio/ musique ☐ autre (_____)

La langue étrangère dont vous vous servez **le plus à l'écrit** : _____

La langue étrangère que vous avez utilisé **le plus récemment à l'écrit** :

UTILISATEUR EXPÉRIMENTÉ	C2	Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.
	C1	Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.
UTILISATEUR INDÉPENDANT	B2	Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.
	B1	Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.
UTILISATEUR ÉLÉMENTAIRE	A2	Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.
	A1	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

Tableau 1 - Niveaux communs de compétences – Échelle globale

7.2 Solutions

1) UDOBAN	2) STAN	3) ADRESA	4) KNJIŽNICA
comfortables	apartements	adresse	librarie
comfortes			librairie
			libraire
			librerie
5) POVJERENJE	6) KNJIŽEVNOST	7) VEZA	8) USPJETI
/	literature	affair	succeder
	littérature	affaire	succéder
	letterature	relation	succéder
		rélation	suceder
			succesif
			success
9) PODRŽAVATI	10) PRETVARATI SE	11) OSJETLJIV	12) SPILJA
support	pretendu	sensitives	cave
supporte	prétendé	sensitive	câve
	prétendu	sensitifs	
	prétendait		
	pretendait		
	acté		
13) NEOSPORIV	14) OZLJEDA	15) SUOČITI SE	16) AUTORITET
indisputables	injures	confronter	autorité
indoutables		confrontons	
indutables		confrontions	

		confrontre	
		facier	
17) NEOČEKIVAN	18) DOGAĐAJI	19) ZANEMARITI	20) UPOZNATI
inexpectés	évenements	ignoré	introduit
inspectés	événements		introduite
inexpectés			introduée
non expectés			introduée
pas expectées			
inexpectables			
unexpectables			